



Universidad de Granada

2017

TESIS DOCTORAL

Satisfacción, motivación y rendimiento académico del discente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Educación Física y con los centros educativos.

RAÚL FERNÁNDEZ BAÑOS

**PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(Línea de Educación Física y Deportiva)**

Directores de la tesis:

DR. ANTONIO BAENA EXTREMERA

DRA. MARÍA DEL MAR ORTIZ CAMACHO

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Raúl Fernández Baños
ISBN: 978-84-9163-534-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48345>

El doctorando / the doctoral candidate [**Raúl Fernández Baños**] y los directores de tesis /
and the thesis supervisor/s: [**Antonio Baena Extremera y María del Mar Ortiz Camacho**]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando
bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en
la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores al ser citados, cuando
se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

*Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral
candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches,
in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or
publications has been used) has been respected.*

Lugar y fecha / Place and date:

Granada 26 de Mayo del 2017

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisors;*

Doctorando / *Doctoral candidate:*

Firma / *Signed*

Firma / *Signed*

Baños, R. F. (2015). *Satisfacción, motivación y rendimiento académico del discente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Educación Física y con los centros educativos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

RESUMEN

Introducción

La investigación sobre educación genera un importante interés donde examinar los posibles factores tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje. Entre ellos, el rendimiento académico y el crecimiento personal del estudiante se transforman en aspectos fundamentales del proceso instruccional a tener en cuenta por el docente. Variables como la satisfacción, el comportamiento, la motivación de los adolescentes, e incluso las competencias docentes, influyen decisivamente en un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Primaria y Secundaria Obligatorias, y en el Bachillerato.

Marco teórico

El marco teórico de este trabajo se centra en el rendimiento académico, en la Teoría de Metas de Logro, Teoría del Bienestar Subjetivo, Teoría del Comportamiento Planeado, así como en las competencias docentes, comportamientos disruptivos y la importancia que el alumnado da a la materia de EF.

Estudio

El objetivo de este trabajo ha sido analizar los perfiles de satisfacción, motivación y el clima de aprendizaje en función del rendimiento académico del discente y de las competencias del profesorado. La muestra se ha desarrollado con 890 adolescentes estudiantes de EF (442 hombres y 448 mujeres), con una edad media de 15.49 años (DT = 1.79), pertenecientes a centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (BACH) de la Región de Murcia y la provincia de Alicante (España). El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por las escalas: *Rendimiento académico*, *Satisfacción con la vida (SATV)*, *Satisfacción con la escuela (ISC)*, *Sport Satisfaction Instrument (SSI)*, *Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS)*, *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ)*, *Physical Education Classroom Instrument (PECI)*, *Intention to partake in leisure-time physical activity*, *Importancia y utilidad de la Educación Física (IEF)*.

Conclusiones

Tras el estudio se concluye que habría que destacar que la materia de EF es de las que mejores valores predictivos obtiene en la nota académica y la mejor en la satisfacción con la escuela. Aunque solo se imparta dos horas a la semana, obtiene valores por encima de asignaturas con más carga lectiva semanal como Geografía y/o Historia (GH), Lengua (LEN) y Matemáticas (MAT). Sobre la importancia que tienen las distintas materias en la satisfacción y calificaciones de los estudiantes, la asignatura de Inglés (ING) es significativa en la predicción del rendimiento académico. Además, se puede afirmar que las competencias del docente en EF tienen gran repercusión en la satisfacción del discente en la escuela y en la vida. Por último, el género del docente influye en la importancia que el alumno otorgue a la materia de EF, en los climas de maestría y de aprobación social.

Palabras clave: satisfacción, rendimiento académico, competencias docentes, Secundaria, Bachillerato, Educación Física.

Baños, R.F. (2015). Satisfaction, motivation and academic performance of the secondary school and baccalaureate student on the Physical Education subject in educational centers. Thesis. Granada: University of Granada.

ABSTRACT

Introduction

The research on education generates an important interest that motivates the examination of the possible factors involved on the teaching process, as well as in the learning process. Among them, the academic performance and the student's personal growth become fundamental aspects to consider by the teacher during the instructional process. Variables such as satisfaction, behavior, the motivation of the teenagers and even the teachers' skills, have a great impact on the teaching-learning process in Primary and Secondary Education, and Baccalaureate.

Theoretical framework

The main objective of this Thesis focuses on the analysis of the factors that affect students on the Physical Education (PE) subject in relation with the satisfaction and academic performance, the aspects that influence it, and in the practice of physical activity in their free time. The first point of the theoretical framework centers on academic performance, followed by the Theory of Goal Attainment, the Theory of the Subjective Well-being and the Theory of Planned Behavior. Factors such as the competence of the teachers, disruptive behaviors and the importance of the subject for the students are also addressed.

Study

The objective of the present study was to analyze the satisfaction, motivation and environment during the teaching process based on the academic performance and competence of the teachers. The participants were 890 teenagers PE students (442 males and 448 females), and an average age of 15.49 years ($SD = 1.79$). All participants are secondary and baccalaureate students from both public and private centers from the Region of Murcia and Alicante (Spain). The instrument used was a questionnaire composed of the following scales: academic performance, Satisfaction with life (*SATV*), *School satisfaction (ISC)*, *Sport Satisfaction Instrument (SSI)*, *Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS)*, *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ)*, *Physical Education*

Classroom Instrument (PECI), Intention to partake in leisure-time physical activity, Importance and utility of Physical Education (IEF).

Conclusions

After the study, it is conclusive that, on the one hand, the PE subject is one with the best predictive values in the academic grades and the best one on school satisfaction, being imparted only twice a week and getting better values than the ones with more teaching load a week, such as Geography and/or History (GH), Spanish language (LEN) and Math (MAT). It has also been highlighted the importance levels of the different subjects on satisfaction and grades of the students, and the subject of English (ING) on the prediction of academic performance. Moreover, it can be affirmed that the competences of the teachers in PE have a great repercussion on the satisfaction in school and on the student's life. Lastly, the gender of the teacher has an influence on the importance given by the student to the environment of mastery and social approval in the PE subject.

Key Words: satisfaction, academic performance, teaching skills, secondary school, baccalaureate, physical education.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que de forma directa, o indirecta, me han ayudado en la elaboración de este proyecto.

A mis directores de tesis, los Drs. Antonio Baena Extremera y María del Mar Ortiz Camacho, por haberme ofrecido la oportunidad de trabajar con ellos, enriquecerme de sus conocimientos y poner a mi disposición los medios necesarios para llevar a cabo este estudio.

A mis nuevos compañeros de trabajo, Rocío y Antonio, por haberme facilitado en todo momento el tiempo necesario para la realización de este proyecto. Sin ellos, no hubiese tenido el equilibrio entre los recursos económicos y el tiempo necesario para llevar a cabo mis estudios de posgrado.

Un especial agradecimiento a Baena, por adaptarse como director a mi tiempo personal recibíendome en diversos horarios y fechas, por haber compartido conmigo experiencias de su vida que me han servido de aprendizaje, y en especial, aquel momento en el 2012, en el que me abrió las puertas de su casa, escuchándome y aconsejándome sobre eventos importantes ocurridos, nunca olvidaré ese coloquio.

A mis padres Juan Carlos e Isabel por haber aceptado mis decisiones en la vida. No es fácil que un hijo inicie un largo viaje por el mundo sin fecha de retorno, gracias por no detenerme en mis sueños por mucho que os doliese. También a sus respectivos compañeros de viaje, Mari Carmen y Andrés, por haberles devuelto la felicidad que perdieron durante unos años.

Un especial agradecimiento, y una disculpa, a mi sobrino Juan Carlos. Te dejé cuando más unidos estábamos, atrás quedaron muchos momentos de jugar en el parque, de ir al cine juntos, de camping, o de tirarnos en el suelo jugando a las peleas. Te prometí que volvería pronto y te fallé. En este tiempo lo único que me hacía llorar, era ver las fotos de tus fiestas de fin de curso, tus fiestas de cumpleaños, tus entrenamientos y partidos, y no poder estar junto a ti. Ya sabes, que como decía nuestra canción: “voy a renunciar a todas las cosas que no lleven tu nombre escrito, pienso dejar a un lado todas las cosas que crea que no necesito, y a tumbarme a tu lado, a mirarte a que me mires, a reírnos a que te rías y a pasarlo bien, y no habrá nada que nos moleste”.

Y a cada una de las personas que me han animado y motivado a perseguir mis sueños con perseverancia, constancia y tranquilidad.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE DEL TRABAJO

Índice	Pág.
1. CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. Rendimiento académico y EF.....	9
1.2. Teoría Metas de Logro y Climas de Aprendizaje.....	18
1.2.1. Climas de aprendizaje (factores ambientales).....	25
1.3. Teoría del Bienestar Subjetivo.....	30
1.3.1. Bienestar subjetivo en la adolescencia.....	32
1.3.2. Bienestar subjetivo y la escuela.....	34
1.3.3. Bienestar subjetivo y actividad física.....	36
1.3.4. Bienestar subjetivo y EF.....	38
1.3.5. Instrumentos de medida del bienestar subjetivo.....	40
1.4. Teoría del Comportamiento Planificado.....	42
1.4.1. TPC y actividad física.....	44
1.4.2. Instrumentos para medir la intención de práctica futura de ejercicio físico.....	47
1.5. Competencias del docente.....	49
1.5.1. Competencias profesionales y personales del docente eficaz.....	51
1.6. Importancia, utilidad y satisfacción de la EF.....	58
1.7. Comportamientos disruptivos.....	65
1.7.1. Comportamientos disruptivos en EF.....	67
1.7.2. Instrumentos para medir los comportamientos disruptivos.....	71
2. CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	75
2.1. Objetivos e hipótesis.....	77
2.2. Diseño y procedimiento.....	78
2.3. Muestra.....	80
2.4. Variables a medir e instrumentos de medida.....	82
2.5. Análisis estadístico.....	87
3. CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	89
3.1. Análisis de los resultados para el objetivo 1.....	91
3.2. Análisis de los resultados para el objetivo 2.....	99
3.3. Análisis de los resultados para el objetivo 3.....	102
4. CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN.....	107
4.1. Discusión de los resultados para el objetivo 1.....	109
4.2. Discusión de los resultados para el objetivo 2.....	114
4.3. Discusión de los resultados para el objetivo 3.....	118
5. CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	125
5.1. En relación al objetivo 1.....	127
5.2. En relación al objetivo 2.....	127

5.3. En relación al objetivo 3.....	127
6. CAPÍTULO 6. PERSPECTIVAS FUTURAS	129
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
8. ANEXOS.....	167
8.2. Cuestionario Educación Secundaria Obligatoria	169
8.3. Cuestionario Bachillerato	175

ÍNDICE DE TABLAS

Índice	Pág.
Tabla 1. Cronograma de las tareas llevadas a cabo en el curso académico 2015/2016.	80
Tabla 2. Cronograma de las tareas llevadas a cabo en el curso académico 2016/2017.	80
Tabla 3. Distribución de frecuencias en función del sexo de los estudiantes de EF.	81
Tabla 4. Distribución de frecuencias en función de la Región Autónoma de los estudiantes de EF.	81
Tabla 5. Análisis descriptivo en función del curso académico y del sexo de los estudiantes de EF.	82
Tabla 6. Variables e instrumentos de medida.	85
Tabla 7. Relación de los objetivos con las variables a estudiar y los instrumentos a utilizar.	86
Tabla 8. Valores del test de normalidad multivariante de los instrumentos SSI-EF, SSI-GH, SSI-ING, SSI-LEN, SSI-MAT, ISC.	91
Tabla 9. Índices de ajuste de los instrumentos SSI-EF, SSI-GH, SSI-ING, SSI-LEN, SSI-MAT, ISC.	92
Tabla 10. Escala fiabilidad y validez convergente de los instrumentos SSI-EF, SSI-GH, SSI-ING, SSI-LEN, SSI-MAT, ISC.	93
Tabla 11. Correlación entre satisfacción en EF, escolar y nota académica.	94
Tabla 12. Correlación entre satisfacción en Geografía y/o Historia, escolar y nota académica.	94
Tabla 13. Correlación entre satisfacción en Inglés, escolar y nota académica.	94
Tabla 14. Correlación entre satisfacción en Lengua, escolar y nota académica.	94
Tabla 15. Correlación entre satisfacción en Matemáticas, escolar y nota académica.	95
Tabla 16. Índices de ajuste de los modelos de predicción de los instrumentos SSI-EF, SSI-GH, SSI-ING, SSI-LEN, SSI-MAT, ISC.	95
Tabla 17. Valores del test de normalidad multivariante de los instrumentos ETCS, ISC y SATV.	99
Tabla 18. Índices de ajuste de los instrumentos ETCS, ISC y SATV.	100
Tabla 19. Escala fiabilidad y validez convergente de los instrumentos ETCS, ISC y SATV.	100
Tabla 20. Análisis de correlación entre las variables ETCS, ISC y SATV.	101
Tabla 21. AFC y consistencia interna de los instrumentos IEF PTEGQ, PECE, FSI.	103
Tabla 22. Resultados del modelo de regresión mixto interna de los instrumentos IEF PTEGQ, PECE, FSI.	106

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Índice	Pág.
Figura 1. Resultados obtenidos en el Informe Pisa 2015 en el área de Comprensión Lectora (Elaboración propia)	12
Figura 2. Resultados obtenidos en el Informe Pisa 2015 en el área de Matemáticas (Elaboración propia)	13
Figura 3. Resultados obtenidos en el Informe Pisa 2015 en el área de Ciencias (Elaboración propia)	13
Figura 4. Modelo de la Teoría de Metas de Logro, basado en el modelo 2X2 de Elliot & McGregor (2001)	24
Figura 5. Modelo de la Teoría de Metas de Logro, basado en el modelo de Papaioannou et al. (2007)	25
Figura 6. Modelo de la Teoría del Bienestar Subjetivo, basado en el modelo de Diener et al. (2003)	31
Figura 7. Esquema de la TAR (Ajzen & Fishbein, 1980)	42
Figura 8. Esquema de la TCP (Ajzen, 1991)	44
Figura 9. Variables que influyen en la importancia y utilidad de la EF (Elaboración Propia)	59
Figura 10. Factores que intervienen en las conductas disruptivas (Elaboración propia)	68
Figura 11. Tipos de comportamientos disruptivos (Krech et al., 2010)	73
Figura 12. Distribución de frecuencias en función del curso académico de los estudiantes de EF (Elaboración Propia).	81
Figura 13. Path Diagram de la asignatura de EF (Elaboración Propia)	97
Figura 14. Path Diagram de la asignatura de Geografía y/o Historia (Elaboración Propia)	97
Figura 15. Path Diagram de la asignatura de Inglés (Elaboración Propia)	98
Figura 16. Path Diagram de la asignatura de Lengua (Elaboración Propia)	98
Figura 17. Path Diagram de la asignatura de Matemáticas (Elaboración Propia)	99
Figura 18. Path diagram de la SATV a partir de la ISC, ABUE y ETCS, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del LLOS-IEA (Elaboración Propia)	102

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.

1.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EF.

En la actualidad, una de las grandes preocupaciones de la sociedad española es el rendimiento académico de nuestros adolescentes, siendo preocupantes los últimos informes del 2015 del Programa Internacional para la Evaluación del estudiante midiendo el rendimiento académico de éstos (Informe PISA, de aquí en adelante), y de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, de aquí en adelante).

Una vez mencionados los dos informes reconocidos a nivel internacional, el último Informe Pisa (2015), ha expuesto un elevado porcentaje de adolescentes españoles con un bajo rendimiento cognitivo, alejándonos de países ejemplares en este campo como Shanghai, Singapur, Hong Kong y Finlandia, entre otros. Este bajo rendimiento cognitivo se asocia a la desmotivación de los discentes que puede acarrear resultados aún más catastróficos como la desvinculación con la escuela (Anderton, & Chivers, 2016). Pero, ¿qué entendemos como rendimiento académico? Vamos a definir el rendimiento académico para entender bien lo que engloba este concepto y las variables que pueden influir en la mejora de éste, así como los aspectos que producen una disminución del rendimiento académico (detallados más adelante).

El rendimiento académico es definido por Manassero y Vázquez (2003, p. 260) “*como un constructo que valora los logros alcanzados en el aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento escolares*”. Estos autores lo focalizan hacia las metas conseguidas por el alumnado en cuanto a conocimientos escolares.

Otros autores (Rendón, & Navarro, 2007, p. 119) conceptualizan el rendimiento académico como “*un constructo resultado de la influencia de distintas variables sobre el alumno, por lo tanto el rendimiento es un producto. Estas variables pueden estar relacionadas con la escuela y con su entorno, con características del aula, de los docentes y de sus compañeros de clase, con aspectos del contexto socio-cultural y económico del estudiante y con características del propio alumno*”. Rendón y Navarro (2007), ya mencionan

las variables que pueden intervenir en el rendimiento académico siendo interesante estudiarlas para poder mejorar y optimizar el aprendizaje de estos.

Por último, Muela, García-León, Augusto y López-Zafra (2010) entienden el rendimiento académico como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos. Estos autores hacen más hincapié hacia el esfuerzo y la constancia del estudiante, así como a la percepción y las actividades llevadas a cabo sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una definición final de rendimiento académico, que englobase las anteriores, podría ser entendida como la evaluación final de los conocimientos adquiridos por el estudiante de las distintas áreas de conocimiento, teniendo en cuenta las variables que rodean el contexto del alumno/a, las competencias de sus docentes, las características de sus compañeros/as de clase, el entorno socio-cultural y económico del centro y del estudiante y, por último, con las características psicológicas del propio estudiante. Una vez definido el concepto de rendimiento académico e indagar que posibles variables pueden influir en él, creemos conveniente destacar que para que se produzca un aprendizaje eficaz y eficiente en los estudiantes, el docente debe tener las competencias y herramientas suficientes para adaptar las metodologías de aprendizaje y técnicas de enseñanza a las características psicológicas de los estudiantes de forma individualizada. Sin embargo, con la aprobación de la última Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), no se promueven entornos de aprendizajes individualizados, más bien se obstaculizan, ya que se han aumentado el número de alumnos por aula, dificultando así, atender las necesidades educativas específicas de cada estudiante. Es por esto que, desde las administraciones públicas con competencias en Educación, Ministerio y Consejerías correspondientes, debieran promulgar Leyes y Decretos que favorezcan entornos de aprendizajes más individualizados que los propuestos en la LOMCE.

Una forma de evaluar el rendimiento académico a nivel internacional es el llevado a cabo por el Informe PISA. En este informe se evalúan los conocimientos y destrezas del

alumnado de 15 años en las áreas de Matemáticas, Lecturas y Ciencias, organizándose en ciclos de tres años de duración, de tal forma que, en cada ciclo, se examina una de las áreas con mayor detalle y precisión. Dicho informe no se encarga de analizar los programas educativos nacionales, sino que revisa los conocimientos y competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico según la OCDE (1999). Lo que se pretende es medir la capacidad de comprensión del alumnado en la resolución de problemas a partir de la aplicación de los conocimientos.

Tal como destaca el último Informe PISA (2015), el rendimiento académico de los estudiantes españoles está por debajo de la media de la OCDE. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), estos resultados pueden deberse más a las características y circunstancias del estudiante que a sus centros educativos, diferenciando entre alumnos buenos y alumnos rezagados. Una de las limitaciones del Informe PISA es que solo evalúa los conocimientos del alumnado, no evalúa las competencias docentes, los planes de estudios, las leyes o las administraciones educativas, siendo estas variables influyentes en el rendimiento académico. De esta forma, una de las conclusiones que aporta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), es la distinción entre estudiantes “buenos” y “rezagados”, restándole importancia a las circunstancias del centro educativo y a las leyes legislativas que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante.

Por primera vez, España se encuentra ligeramente por encima de la media de la OCDE. Teniendo en cuenta que la media en los demás países ha sufrido un ligero descenso, todavía encontramos preocupantes dichos datos si estudiamos los resultados por Comunidades Autónomas, destacando la gran diferencia existente en las tres áreas de evaluación del Informe PISA (2015).

En el área de comprensión lectora, el promedio de puntuación de la OCDE está en 493, mientras que en España el promedio está en 496. En cuanto a las comunidades españolas con mayor puntuación, encontramos Castilla y León, Madrid y Navarra, con las siguientes puntuaciones respectivamente 522, 520 y 514. Entre las comunidades con menor puntuación, encontramos Extremadura, Andalucía y Canarias, con puntuaciones de 475, 479 y 483 respectivamente. Mencionamos también las Comunidades Autónomas de la Región de Murcia

y la Comunidad Valenciana, puesto que serán objeto de estudio en la presente tesis, obteniendo 486 y 499 puntuaciones respectivamente (ver Figura 1).

En el área de Matemáticas, el promedio de puntuación de la OCDE está en 490, mientras que en España el promedio está en 486. En cuanto a las comunidades españolas con mayor puntuación encontramos Navarra (518), Castilla y León (506) y La Rioja (505). Entre las comunidades con menor puntuación encontramos Canarias (452), Andalucía (466) y la Región de Murcia (470), obteniendo la Comunidad Valenciana una puntuación de 485 (ver Figura 2).

En el área de Ciencias, el promedio de puntuación de la OCDE está en 493, mientras que en España el promedio está en 493. En cuanto a las comunidades españolas con mayor puntuación encontramos Castilla y León, Madrid y Navarra, con las siguientes puntuaciones respectivamente: 519, 516 y 512. Entre las comunidades con menor puntuación, encontramos Andalucía, Extremadura y Canarias con puntuaciones 473, 474 y 475 respectivamente. La Comunidad Valenciana y la Región de Murcia obtuvieron 494 y 484 (ver Figura 3).

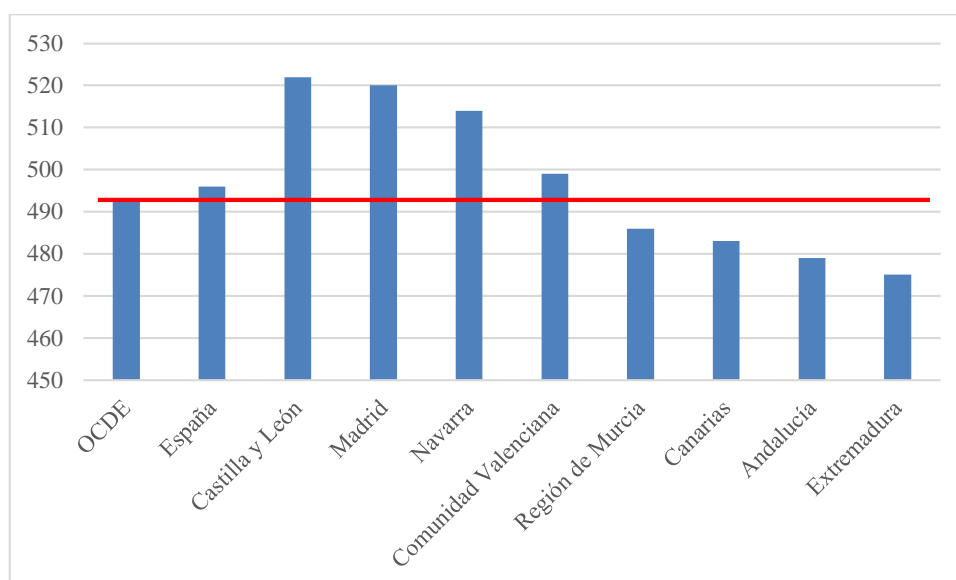


Figura 1. Resultados obtenidos en el Informe Pisa 2015 en el área de Comprensión Lectora (Elaboración propia)

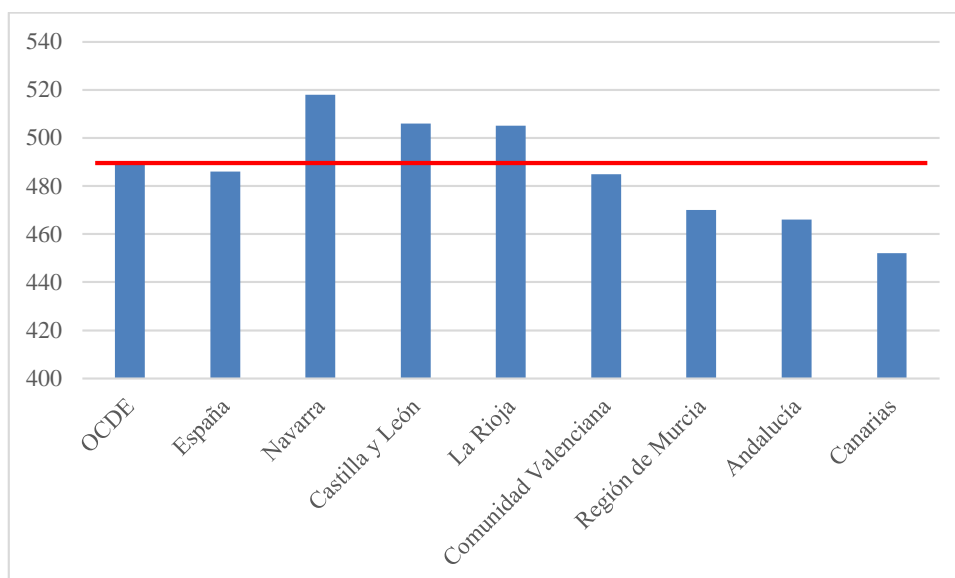


Figura 2. Resultados obtenidos en el Informe Pisa 2015 en el área de Matemáticas (Elaboración propia)

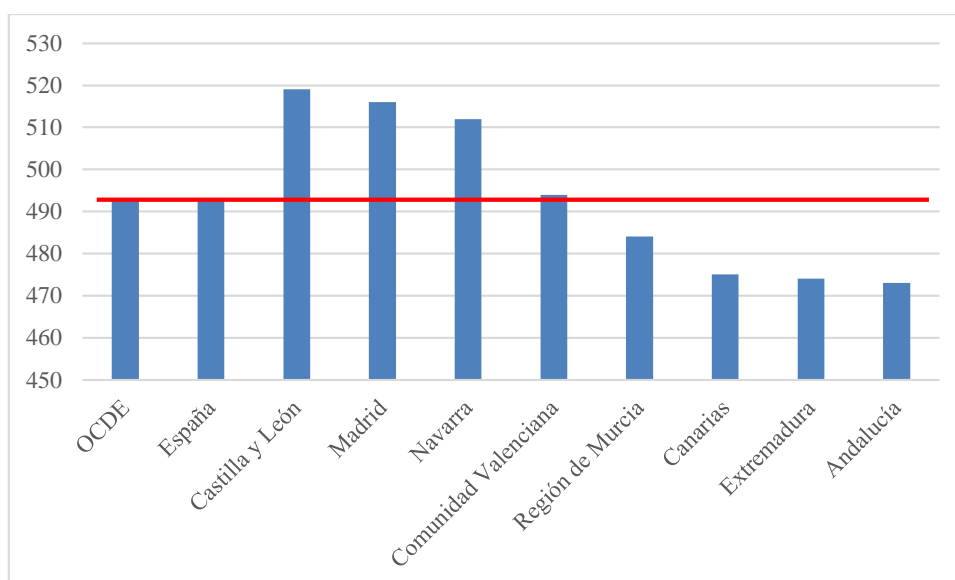


Figura 3. Resultados obtenidos en el Informe Pisa 2015 en el área de Ciencias (Elaboración propia)

Otro dato a tener en cuenta, es el porcentaje de alumnos repetidores como factor responsable del bajo rendimiento académico en España. En el Informe PISA de 2012, España obtuvo una media de un 34% de alumnos repetidores en España, frente a una media de la OCDE del 16%. Sin embargo, en los resultados obtenidos en el Informe PISA de 2015, esta cifra ha descendido a un 30% en alumnos repetidores y a un 13% en la media obtenida de la OCDE.

Como se puede observar en los datos anteriormente mencionados, existe una prevalencia entre comunidades autónomas a obtener resultados positivos, como es el caso de Castilla y León, Navarra y Madrid, y otras comunidades con resultados negativos, como son el caso de Extremadura, Murcia, Islas Baleares y Andalucía. Destacando también la Comunidad Valenciana, que aunque no obtiene los peores resultados por Comunidades Autónomas, en el área de Matemáticas se encuentra por debajo de la media de la OCDE.

Una vez revisados los resultados de rendimiento académico según el Informe PISA (2015), procedemos a indagar su relación con el ejercicio físico, puesto que en los últimos años se ha ido demostrando una relación positiva entre el rendimiento escolar de los estudiantes y la actividad física practicada por estos. Esta relación tiende a mejorar y/o mantener el rendimiento educativo en aquel alumnado que practica actividad física o, en el peor de los casos, no influye en el decaimiento de sus notas académicas (Rasberry et al., 2011). En esta línea, Esteban-Cornejo et al. (2014), afirman que la actividad física es otra variable que ayuda a mejorar el rendimiento académico. Esto se debe a dos mecanismos que se producen en el cuerpo humano, por un lado, la capacidad cardiorrespiratoria induce angiogénesis en la corteza motora aumentando el flujo sanguíneo, produciendo una mejora en la vascularización cerebral; por otro, la actividad física, aumenta los niveles del factor neurotrófico derivado del cerebro, promoviendo la supervivencia neuronal (Adkins, Boychuk, Remple, & Kleim, 2006). Estos procesos están implicados en el control cognitivo, específicamente en la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo, que proporcionan la base para el rendimiento académico (Pontifex et al., 2011). Es por esto que se hace interesante analizar las variables contextuales que rodean a nuestros estudiantes y que influyen en su rendimiento académico.

Estas variables contextuales que rodean a nuestros estudiantes se podrían analizar desde la actividad física practicada y de cómo la EF puede influir en ellas. Ejemplos de estas variables serían: la influencia de la materia de EF en el rendimiento académico, cómo percibe de competente el alumnado al docente de EF, la forma de planificar y desarrollar las sesiones de EF, los comportamientos del alumnado en la asignatura de EF, etc.

En un trabajo realizado por Shepard (1997), se analizó la relación entre el rendimiento académico y las horas de EF realizadas a la semana comparando dos centros escolares. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar que los estudiantes del centro donde realizaban dos horas diarias de EF se mostraban más saludables, con una actitud proactiva, disciplinados, entusiastas y con mejor rendimiento académico, que el alumnado del centro escolar que no realizaban ningún tipo de actividad física, centrándose solo en temas académicos. Shepard (1997), concluyó que el rendimiento académico aumentaba o, como mínimo se mantenía, si se aumentaba el tiempo de actividad física en la vida de los estudiantes, aunque con ello se disminuyese el tiempo curricular y libre para el estudio académico.

Otros investigadores (Sallis et al., 1999) analizaron en estudiantes de California, las diferencias obtenidas en las puntuaciones de las pruebas estandarizadas en función del tiempo que practicaban actividad física. A un grupo le implementaron un programa de EF intensiva, que duplicaba, y en ocasiones triplicaba, el tiempo de práctica del otro grupo. Los resultados que obtuvieron fueron que las calificaciones más altas pertenecían al alumnado que más tiempo le dedicaba a la EF, no viéndose afectadas negativamente por el considerable aumento del tiempo dedicado al programa de intervención.

En un estudio realizado por Linder (1999) se encontró que aquellos estudiantes que se percibían a sí mismos con un rendimiento académico elevado, eran más activos en su tiempo libre con respecto al resto de sus iguales que afirmaban tener comportamientos más sedentarios, por lo que existía una relación entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico del alumnado.

Así, el incremento del número de horas relacionadas hacia la práctica físico-deportiva, no tienen un efecto negativo sobre el rendimiento académico, aunque dichas horas, pudieran

ser destinadas al estudio (Trudeau, & Shepard, 2008). Además, la actividad física realizada de forma regular, aporta una serie de beneficios en el desarrollo cognitivo de niños/as y adolescentes según Sibley y Etnier (2003).

Otro aspecto a evaluar en la mejora del rendimiento académico es el curriculum escolar. Diversos estudios han indagado sobre el efecto de incrementar el número de horas semanales de EF y/o actividad física durante la jornada escolar encontrando beneficios en el rendimiento cognitivo (Katz et al., 2010; Kriemler et al., 2010; Peralta, Jones, & Okely, 2009; Resaland, Andersen, Mamen, & Anderssen, 2011; Thivel et al., 2011; Whalter et al., 2009). De esta forma, el rendimiento académico se ve asociado con los niveles de actividad física (Rasberry et al., 2011), de condición física (Chomitz et al., 2009; Ruiz et al., 2010) o con el volumen de EF en los escolares (Rasberry et al., 2011). Así, la mejora de las calificaciones de las diferentes asignaturas que presenta el currículum se va a ver influenciada de forma positiva, si los estudiantes realizan actividad física en su tiempo libre, encontrando en diferentes estudios, que la práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo libre mejora el rendimiento en asignaturas como Matemáticas, Inglés y Ciencias (Castelli, Hillman, Buck, & Erwin, 2007; Rasberry et al., 2011).

Por otro lado, la motivación es otro aspecto importante a ser estudiando en cuanto al rendimiento académico del alumnado. Ésta engloba la existencia de metas y de actividad física o mental sostenida e instigada (Pintrich, & Schunk, 2006), siendo el entorno escolar una variable relevante que afecta a la estructura motivacional, ya que el declive de ésta a menudo está relacionado con el ambiente de la escuela y de la clase (Eccles, Lord, & Midgley, 1991).

Por el contrario, la falta de motivación puede llevar a los estudiantes a disminuir su rendimiento académico, finalizar sus estudios con retraso, o incluso al abandono escolar, teniendo en cuenta las cifras alarmantes que destaca el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 2006). Por todo ello, creemos interesante estudiar qué variables son las que afectan en la motivación del alumnado ya que provocan bajo rendimiento académico y posteriormente, abandono escolar.

La desmotivación es un factor que puede desencadenar el absentismo escolar (Delfabbro, Winefield, Winefield, Malvaso, & Plueckhahn, 2016). No obstante, creemos

importante destacar que existen otras variables que pueden modificar la concepción que tiene el estudiante de sí mismo en el ámbito escolar, como puede ser la relación con sus iguales, el ambiente en el aula y el propio docente. Diversos autores (Cervini, 2003; Theule, 2006) han demostrado como las variables escolares, del aula y del docente, influyen en el logro educativo de los estudiantes. De esta forma, el rendimiento académico y el aprendizaje escolar se verán beneficiados si el estudiante se siente satisfecho, divertido y a gusto (Baena-Extremera, & Granero-Gallegos, 2015a; Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009; Moloi, 2010).

Por todo ello, creemos que es importante estudiar como el docente puede crear ambientes de aprendizajes distintos, influyendo así en la motivación del estudiante, en su satisfacción en las diferentes asignaturas y en la escuela y, por último, en su rendimiento académico.

1.2. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO Y CLIMAS DE APRENDIZAJE.

La literatura científica ha demostrado en las últimas décadas una disminución de la práctica de la actividad física y abandono de ésta, debidos a la disminución del interés, la falta del tiempo libre y de la satisfacción hacia su práctica según va aumentando la edad y desde la adolescencia, siendo más pronunciado en las adolescentes (Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003; Papaioannou, 1997; Standage, & Treasure, 2002; Wang, & Biddle, 2001). Después de lo mencionado en el apartado 1.1. sobre el rendimiento académico y los resultados obtenidos en el Informe PISA del 2015, podemos entender la importancia que tiene la práctica de actividad física en el día a día de nuestros estudiantes, ya que repercute en sus buenos resultados escolares desde distintos parámetros, como pueden ser, el nivel de práctica, de frecuencia, o de intensidad de actividad física. Así, hacemos hincapié en la importancia del estudio sobre las variables contextuales que repercuten en promover estilos de vida activos en nuestros adolescentes.

Martínez, Alonso, González-Cutre, Parra y Moreno (2010), afirman que el éxito de promover estudiantes activos, depende de la motivación que experimenten. Ésta se verá influenciada por los sentimientos y emociones que vivencien durante la práctica deportiva. Así, el aburrimiento y las experiencias humillantes, desarrollarán actitudes poco favorables y negativas, aumentando la probabilidad del abandono de la actividad física. Por el contrario, las actitudes positivas se verán fortalecidas por sentimientos y emociones de diversión y disfrute. De esta forma, uno de los objetivos de los docentes de EF, debería ser el desarrollo de conductas regulares hacia la práctica deportiva en el tiempo libre de los adolescentes, con el fin de conseguir su mantenimiento hacia la práctica en la edad adulta, mejorando así la salud de la población (Cuervo, Cachón, González, & Zagalaz, 2017).

La Teoría de Metas de Logro se encuentra dentro de la perspectiva social-cognitiva de la motivación, un constructo teórico cuya finalidad es conocer lo que los adolescentes entienden por éxito en los diferentes contextos en los que se encuentran. Esta teoría permite conocer los factores personales y situacionales que condicionan la motivación de los adolescentes en ámbitos deportivos y de EF (Nicholls, 1989).

Dicho entramado teórico ha sido uno de los modelos más utilizados en las últimas décadas en el estudio de las variables cognitivas, emocionales y conductuales que se asocian con el deporte y la EF (Cervelló, 1996; Duda, 2001; Duda, & Nicholls, 1992; Papaioannou, 1998; Treasure, & Roberts, 1995). Así, la idea fundamental de esta teoría según Nicholls (1984), es que las personas somos percibidas como un organismo intencional, cuyos objetivos están orientados de forma racional hacia la consecución de unas metas concretas. Las metas de los individuos van orientadas hacia la demostración de la habilidad en contextos de logros (Nicholls, 1984), definiéndose los contextos de logro como aquellas situaciones en las que participan los sujetos y de las que se pueden ver influenciadas para la orientación de sus metas en los entornos deportivos, educativos y familiares, tal como indican Martínez et al. (2010). De esta forma, los individuos percibirán de forma distinta la definición de éxito y fracaso, en función de cómo interpreten los contextos de logro en los que tienen que demostrar su habilidad para la consecución de sus metas (Nicholls, 1989). Según Weiss y Chaumenton (1992), la teoría de metas de logro se fundamenta en los siguientes conceptos:

- *Habilidad.* Diversas teorías cuyo objetivo es el estudio de la motivación, entienden la habilidad o la competencia, como algo unidimensional. Por el contrario, la teoría de las metas de logro defiende la existencia de conceptos distintos de habilidad, que van a fijar dos objetivos diferentes de logro: por un lado encontramos objetivos centrados en el aprendizaje (*orientados a la maestría*) y por otro, objetivos orientados a la demostración de habilidad en términos comparativos, de rendimiento (*orientados al ego*), según Nicholls (1984).
- *Constructo multidimensional.* Mientras que otros entramados teóricos consideran la motivación de logro como un constructo unitario, la teoría de metas logro la contextualiza de forma multidimensional, compuesta por variables personales, contextuales, sociales y de desarrollo (Nicholls, 1989).
- *Metas.* Este último parámetro es el que va a determinar la conducta de los individuos (Nicholls, 1984). Según Martínez et al. (2010), las metas son comprendidas como aquellos esquemas mentales creados por las personas de los diferentes objetivos que se proponen en un ambiente de logro y, que condicionan el comportamiento, la

afectividad y cognición en diferentes situaciones, como pueden ser las educativas y las deportivas.

Una vez acotados los conceptos de habilidad, la motivación de logro y las metas de las personas, Maher y Nicholls (1980) explicaron los distintos tipos de conductas que se pueden diferenciar en los contextos de logro:

- *Conductas orientadas a la demostración de competencia/habilidad.* El objetivo de esta meta es aumentar la probabilidad de demostración de una alta habilidad/competencia, disminuyendo las posibilidades de mostrarse poco hábil/competente. Dicho de otro forma, las personas se sienten competentes si perciben que son más hábiles que sus iguales, y poco competentes si perciben que tienen menos habilidad que los demás.
- *Conductas más orientadas a los procesos de aprendizaje que al resultado final.* El objetivo de la conducta es aumentar la habilidad durante el propio proceso de aprendizaje, sin que trascienda tanto el objetivo final, sino que se centra más en la mejora del propio individuo, sin necesidad de demostrar mayor competencia que los otros sujetos.
- *Conductas orientadas a la aprobación social.* El objetivo de esta meta es la demostración de la habilidad para obtener el reconocimiento social de los de su alrededor. La meta se alcanza si se consigue la aprobación social de los demás, sin importar ni el proceso de aprendizaje ni el resultado final.
- *Conductas orientadas a la consecución de las metas.* El objetivo de la conducta es la consecución del resultado final, perdiendo importancia los procesos de aprendizaje. De esta forma aunque se maximice el aprendizaje o adquisición de una habilidad, si no se obtiene el resultado final prefijado no se conseguirá el éxito, experimentando sensaciones de fracaso.

Las distintas conductas mencionadas anteriormente, buscan el éxito desde distintas perspectivas en el mismo contexto de logro. De esta forma, Nicholls (1989) estableció tres factores que se atribuyen a la percepción del éxito y del fracaso: a) la percepción propia del individuo hacia la demostración de ser una persona muy o poco hábil; b) las distintas

concepciones del éxito y el fracaso en función de cómo se entiende la habilidad; y c) esta concepción de habilidad se verá influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

En función del concepto de habilidad que tenga el individuo, tendrán una implicación a la tarea o al ego. Estas implicaciones del individuo se verán afectadas por dos factores: los factores disposicionales (orientaciones de meta) y los ambientales (clima motivacional) (Nicholls, 1989). Las orientaciones de meta hacen referencia a las características personales de los sujetos por las que se implican hacia la consecución de su meta, bien sea hacia la tarea o hacia el ego. Sin embargo, los factores ambientales, o también conocidos como climas motivacionales, hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el individuo y que pueden interferir en sus orientaciones personales en una meta determinada (Duda, & Nicholls, 1992).

Dentro de los factores disposicionales podemos encontrar las orientaciones de meta hacia el ego y las orientaciones de meta hacia la tarea, en función de cómo conciben las personas la definición de habilidad (Nicholls, 1989). Las orientaciones de meta hacia el ego, caracterizan al concepto de habilidad como algo innato, fijo y general, que buscan la comparación del individuo con sus iguales, implicándose éste con el objetivo de demostrar que sus habilidades y competencias son superiores a las de los demás. Así, la obtención del éxito se verá reflejada si consigue demostrar su superioridad, si no el individuo tendrá la sensación de haber fracasado. Por el contrario, las orientaciones de meta hacia la tarea, conciben la habilidad como algo mejorable, modificable y específico, donde el objetivo del sujeto es su propio aprendizaje, la satisfacción de adquirir una nueva habilidad sin la necesidad de compararse con sus iguales, donde la sensación del éxito se dará cuando éste perciba que su habilidad ha mejorado en cuanto a sí mismo, dependiendo de él mismo, de su progreso personal. Por el contrario, tendrá sensación de fracaso si no percibe que se ha superado a sí mismo.

Diversos trabajos empíricos se han centrado en la investigación de si las orientaciones de metas de las personas pueden variar a lo largo de los años. Hay variables como los factores disposicionales, sociales, contextuales y las primeras experiencias de socialización, que van a

ejercer una influencia en la determinación de un concepto de habilidad u otro, orientando así a los individuos hacia el ego o a la tarea (Duda, 1992; Duda, & Whitehead, 1998; Nicholls, 1989; Roberts, Treasure, & Balagué, 1998). Estos autores afirman que estas perspectivas son ortogonales y se encuentran en relación de cómo el individuo construye su percepción y nivel de habilidad en una situación particular, pudiéndose dar el caso de que un sujeto tenga predisposición a ambas orientaciones de meta.

Así, de una parte encontramos autores que afirman que las dos orientaciones de meta son bipolares, es decir, una persona solo puede estar orientado hacia una meta, hacia el ego o hacia la tarea, pero no puede estar orientado hacia ambos conceptos de la habilidad al mismo tiempo, sin importar las características del ambiente y contexto que rodee a éstos (Dweck, 1986; Hardy, Jones, & Gould, 1996). Sin embargo, esta hipótesis va perdiendo fuerza, ya que se ha ido demostrando la ortogonalidad de las metas, pudiéndose dar el caso de que una persona esté orientada tanto al ego como a la tarea, aunque tenga mayor prevalencia hacia una o hacia otra (Duda, 2001; Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994). Por último, Martínez et al. (2010) afirman que las orientaciones de meta quedan definidas en la adolescencia, sobre los 12 o 13 años, encontrando mayor dificultad el modificar el tipo de orientación adoptado.

Centrándonos más en el ámbito académico en general, y en la EF en particular, se ha tratado de ampliar y mejorar el constructo teórico de las metas de logro, planteando la subdivisión de la motivación, resultando de ésta la motivación de aproximación y motivación de evitación (Elliot, 1999; Elliot, & Church, 1997; Elliot, & McGregor, 2001). Esta evolución de la teoría, no solo diferenciaba la importancia que tenía la percepción del concepto de competencia, sino que además añadía la valencia que pudiese tener hacia esa definición específica, encontrando valencia positiva o negativa hacia ambas motivaciones, es decir, una valencia positiva hacia la demostración de habilidad (aproximación) o una valencia negativa hacia la evitación de demostrar incompetencia (evitación) (Elliot, & McGregor, 2001).

De esta forma surgió el modelo tricotómico de las metas de logro (Elliot, & Church, 1997), en el que se diferenciaban las metas orientadas al ego, o también conocidas como metas orientadas al rendimiento, en metas de aproximación al rendimiento y metas de

evitación del rendimiento. Sin embargo, las metas orientadas a la maestría, o también conocidas como metas orientadas a la tarea, no sufrían subdivisiones ni modificaciones. Este nuevo modelo tricotómico apenas duró unos años, puesto que enseguida se dieron cuenta de las limitaciones que tenía, por lo que se volvieron a replantear un nuevo modelo y la teoría de metas de logro se vio nuevamente modificada.

Así, surgió el nuevo modelo de metas de logro 2X2, en el que las orientaciones a ambas metas (maestría y rendimiento), se subdividían dando lugar a cuatro orientaciones de meta: aproximación de la maestría, evitación de la maestría, aproximación del rendimiento y evitación del rendimiento (Elliot, 1999; Elliot, & McGregor, 2001). A continuación se describen las nuevas orientaciones de meta:

- *Aproximación a la maestría.* Los sujetos están orientados a la consecución de sus metas por el simple hecho de aprender y mejorar sus habilidades comparándose con ellos mismos. De esta forma la orientación de metas hacia la aproximación a la maestría se relaciona con consecuencias positivas (Elliot, & McGregor, 2001)
- *Evitación de la maestría.* Los individuos están orientados a la consecución de sus metas buscando evitar demostrar incompetencia, no sentirse que no es capaz de desarrollar habilidades. Este tipo de orientación de metas se ha demostrado que no son tan positivas como la aproximación a la maestría, pero si más que la evitación al rendimiento (Elliot, & Conroy, 2005).
- *Aproximación al rendimiento.* En los contextos de logro las personas están orientadas a demostrar sus habilidades por encima de sus iguales, comparándose con los demás con la finalidad de mostrar su superioridad. Este tipo de orientación puede desencadenar aspectos negativos puesto que distrae a la persona al realizar sus habilidades de forma adecuada, aunque si se encuentra en contextos de competición puede llegar a ser positiva (Elliot, & McGregor, 2001).
- *Evitación del rendimiento.* En los contextos de logro los sujetos buscan evitar su incompetencia en comparación con los demás. Este tipo de implicación puede ser negativa en algunas tareas que requieran una alta concentración y disposición mental,

siendo contraproducente para el disfrute, disminuyendo la motivación intrínseca a corto plazo y el rendimiento e implicación a largo plazo (Elliot, & Conroy, 2005).

El modelo de metas de logro 2X2 (ver figura 4) ha sido aplicado en el ámbito de la EF obteniendo en distintas investigaciones resultados interesantes (Guan, Xiang, McBride, & Bruene, 2006; Moreno, González-Cutre, & Sicilia, 2008; Wang, Biddle, & Elliot, 2007). Se encontró que el modelo 2X2 era válido y resultaba de gran utilidad en la EF, y así, poder profundizar en el análisis de la motivación de logro en adolescentes de cara a promocionar el compromiso y la adherencia a estilos de vida activos.

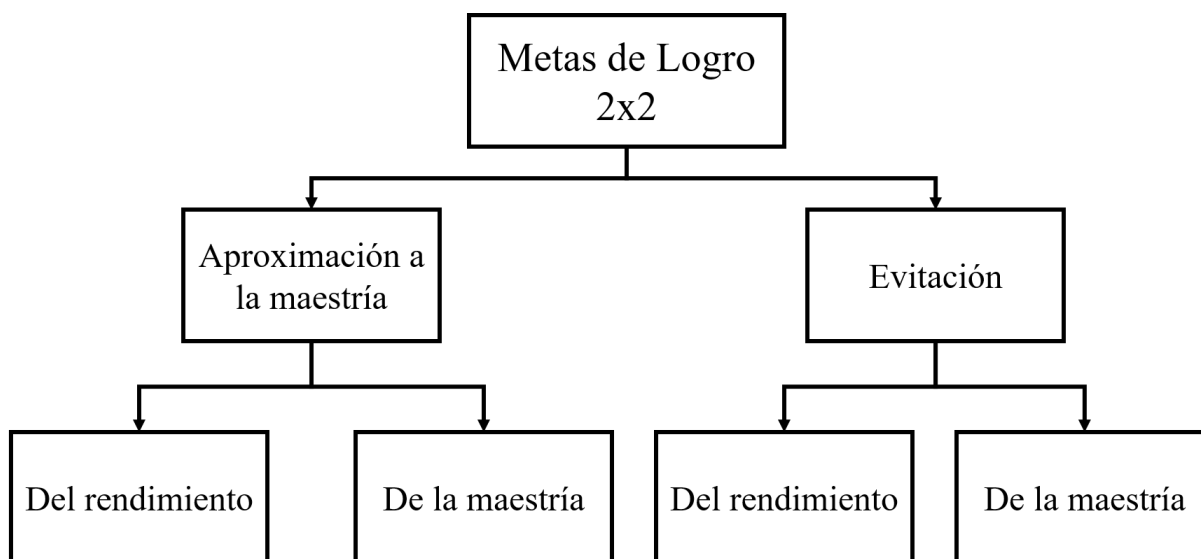


Figura 4. Modelo de la Teoría de Metas de Logro, basado en el modelo 2X2 de Elliot y McGregor (2001)

Aunque se ha demostrado la gran utilidad y aplicación en el área de la EF del modelo 2X2 de Elliot y McGregor (2001), otros autores afirman que la identificación de prácticas de enseñanza que orientan a los estudiantes hacia una evitación de la maestría, sigue siendo difícil de identificar por éstos, planteando así serias dudas sobre si el alumnado es capaz de diferenciar entre las prácticas diseñadas por el profesorado que promuevan metas de evitación

de la maestría y metas orientadas a la evitación del rendimiento (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, & Milosis, 2007). De esta forma Papaioannou et al. (2007), propusieron regresar al modelo tricotómico centrado en las orientaciones de aproximación a la maestría, aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento, e incluir una orientación de meta que ya habían tenido en cuenta Maehr y Nicholls (1980) en el modelo original de metas de logro. Esta orientación era la aprobación social, descrita como la conducta orientada a maximizar las posibilidades de atribuir gran esfuerzo hacia uno mismo y disminuir las posibilidades de atribución de bajo esfuerzo hacia uno mismo (Papaioannou et al., 2007) (ver figura 5). Por último, surgió el modelo de metas de logro 3x2 (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011), donde se diferencian las *metas basadas en la tarea* (hacer la acción bien o mal en relación con lo que la propia tarea requiere), *metas basadas en el yo* (hacer la acción bien o mal en relación a cómo uno lo ha hecho en el pasado o tiene el potencial de hacerlo en el futuro) y las *metas basadas en el otro* (hacer la acción bien o mal en relación a otros).

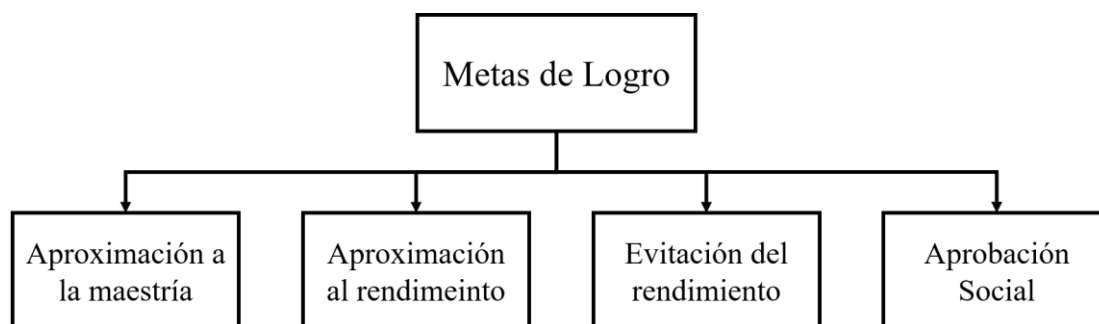


Figura 5. Modelo de la Teoría de Metas de Logro, basado en el modelo de Papaioannou et al. (2007)

Una vez vistos los factores disposicionales de la Teoría de Metas de Logro, procederemos a tratar los climas de aprendizaje de dicho constructo.

1.2.1 Climas de aprendizaje (factores ambientales)

Anteriormente se ha mencionado que los factores que influyen en la implicación de un individuo hacia una meta eran desde dos perspectivas, los factores disposicionales y factores ambientales (climas de aprendizaje). Esta tesis se va a centrar en los climas de aprendizaje

que hacen referencia a las condiciones de los contextos de logro en los que se encuentra el adolescente, que junto a las características personales de éste (factores disposicionales), van a influir en su implicación resultante hacia la maestría o hacia el rendimiento (Ames, 1987). Así encontramos que los factores que van a condicionar los climas de aprendizaje son los adultos más significativos, como los padres, profesores, entrenadores, etc. (Ames, 1992).

Al igual que en los factores disposicionales encontramos orientaciones a la maestría y al rendimiento, en función de cómo intervengan los adultos más significativos encontraremos climas motivacionales orientados al rendimiento y a la maestría (Ames, 1992; Nicholls, 1989; Papaioannou, 1994).

El clima motivacional hacia la maestría se relaciona con metas orientadas a la tarea, donde los estudiantes experimentan sensaciones y emociones divertidas, satisfactorias, un alto interés y una motivación intrínseca (Halliburton, & Weis, 2002; Seifriz, Duda, & Chi, 1993; Walling, Duda, & Chi, 1993). La importancia de este clima según Ntoumanis (2002), radica en que promulga un aprendizaje cooperativo, donde el diseño de las tareas y evaluación de los estudiantes se basa en el propio aprendizaje, en la mejora individual a base del esfuerzo y la participación en dichas tareas. Estos tipos de climas promueven ambientes de trabajo en los que los discentes se centran en ayudar a los compañeros, enseñándose recursos para aprender y mejorar, fomentándose así la responsabilidad del grupo (Ames, & Ames, 1984).

Sin embargo un clima motivacional que orienta a los estudiantes hacia el rendimiento en contextos de logro, se identifican positivamente con la orientación al ego, se muestran pocos afectivos y con sentimientos de presión (Halliburton, & Weis, 2002; Krane, Greenleaf, & Snow, 1997; Seifriz et al., 1992; Walling et al., 1993). Según Ntoumanis (2002), estos climas promueven la competición entre los discentes, promoviendo contextos de logro en los que deben demostrar que son mejores y superioridad con respecto al resto de sus iguales.

En una revisión y recopilación de datos que hicieron Martínez et al. (2010) sobre la teoría de las metas de logro, identificaron cuatro tipos de climas motivacionales en función del contexto en el que se encuentra expuesto el adolescente: a) *clima psicológico*; b) *clima*

motivacional creado por los otros significativos; c) clima contextual; y d) clima situacional. A continuación detallamos cada uno de ellos:

- *Clima psicológico.* Se refiere a como se perciben e interpretan los climas aprendizaje como reguladores de la implicación individual de los adolescentes (Ames, 1987; Nicholls, 1989).
- *Clima motivacional creado por los otros significativos.* Hace referencia a los adultos más significativos del alumnado como pueden ser padres, entrenadores, sus compañeros, entre otros. En los primeros años, es la familia quien promueven la práctica deportiva en los niños (Higginson, 1985), reduciéndose esta influencia en etapas de adolescencia (Cervelló, Escartí, Carratalá, & Guzmán, 1994). Cabe destacar también la figura del entrenador en estos contextos de logros deportivos (Cervelló, García-Calvo, Ureña, Martínez, & Guzmán, 2006).
- *Clima contextual.* En lo que respecta a este ambiente, es el docente de EF el que tiene mucha influencia en los adolescentes a través de cómo diseñe las sesiones, como agrupe a sus estudiantes, la retroalimentación que les dé, si efectúa recompensas, castigos, etc. (Martínez et al., 2010).
- *Clima situacional.* En este caso, es el discente el que interpretará un contexto particular a través de las claves implícitas o explícitas del ambiente creado por el docente, y sus iguales en clase, en un momento determinado (Martínez et al., 2010).

Los climas de aprendizaje se relacionan con las orientaciones individuales de meta de tal forma que, los individuos que perciben que tienen altas capacidades con ambas orientaciones de aproximación, tanto la de maestría como la de rendimiento, percibirán climas de aprendizaje de aproximación (Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres, & Sarrazin, 2003), identificando las metas de rendimiento (aproximación y evitación) con conceptos de habilidades fijas, y las orientaciones de meta con el concepto de habilidad modificable, las cuales pueden verse (Elliot, & Conroy, 2005).

Cabe destacar que la aproximación y evitación al rendimiento se relacionan con climas de aproximación y evitación al rendimiento respectivamente, produciendo efectos muy

distintos, relacionándose la aproximación con menores niveles de ansiedad y mayor dedicación, tiempo de práctica, inversión en el aprendizaje y responsabilización de competencia en comparación con los sujetos orientados a la evitación del rendimiento (Elliot, Cury, Fryer, & Huguet, 2006).

La EF, como materia perteneciente al sistema educativo escolar, promueve positivamente en los adolescentes sentimientos de diversión y satisfacción, cuando a través de la propia participación se experimentan resultados cognitivos y afectivos positivos (Coakley, & White, 1992). Así podemos observar como los centros de Secundaria y Bachillerato tienen un papel importante en que los discentes muestren un comportamiento activo saludable, y con ello el papel del docente en la creación de climas de aprendizaje apropiados, ya que es en la etapa adolescente cuando las orientaciones quedan definidas y resulta muy complicado el poder modificar el tipo de orientación adoptado (Carratalá, 2004; Martínez et al., 2010).

Los resultados obtenidos en diferentes investigaciones (MacPHail, Kirk, & Eley, 2003; Mowling, Brock, Eiler, & Rudisill, 2004; Rikard, & Banville, 2006) muestran datos preocupantes relacionados con la satisfacción y el aburrimiento de los estudiantes en las clases de EF, encontrándolas en muchas ocasiones aburridas y monótonas debido a la poca variación de las sesiones, puesto que se dan los mismos contenidos año tras año. Siguiendo esta línea, Ntoumanis (2005) destaca la importancia de que los discentes se sientan satisfechos en las clases de EF para aumentar la participación activa en las mismas, la motivación intrínseca y con ello la práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre promoviendo así estilos de vida activos. Surgen así nuevas metodologías de enseñanzas y nuevas propuestas de contenidos en la EF, como los propuestos por Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015b). Estos aplican las actividades físicas en el medio natural y los deportes de aventura al ámbito educativo, solventando así el aburrimiento producido en el alumnado y acercándose a sus intereses actuales, puesto que demanda más desafíos en las clases de EF.

Podemos ver como los docentes adquieren un papel importante en las sesiones de EF ya que el clima motivacional que sea capaz de diseñar con las tareas propuestas en clase con el alumnado, tiene relación con su orientación motivacional, y ambas con conductas

autodeterminadas. De esta forma, el profesorado de EF debe diseñar clases donde predomine un clima motivacional orientado al aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses de aquellos discentes que están orientados hacia el rendimiento (Granero-Gallegos, & Baena-Extremera, 2014).

Finalmente destacar que los climas de aprendizaje han sido estudiados en su relación con los distintos tipos de motivación. Sin embargo, encontramos pocos estudios en los que se relacionen los diferentes climas de aprendizaje en función del género del docente de EF. Por tanto, sería interesante conocer si el sexo del docente influye en promover ambientes de aprendizaje más competitivos o más orientados al propio aprendizaje.

1.3. TEORÍA DEL BIENESTAR SUBJETIVO.

El constructo teórico del bienestar se originó sobre 1970, cuando surgió la preocupación por medir aquellos aspectos relacionados con la calidad de vida de las personas. Entre otras cuestiones, se crearon revistas especializadas como la *Social Indicators Research*, en 1974, o la *Internacional Society for Quality of Life Studies*, que han potenciado el trabajo empírico del bienestar de las personas.

El concepto de *bienestar subjetivo* viene ligado íntimamente al concepto de *bienestar psicológico* o al de *calidad de vida*. El término de bienestar subjetivo, o también conocido como bienestar personal, hace referencia a la valoración subjetiva de la propia calidad de vida, es decir, al rango de elementos que comprende desde estados transitorios hasta valoraciones o evaluaciones, relativamente abstractas, sobre el sentido de la propia vida (Casas, 1996).

En cuanto al concepto de *calidad de vida*, Casas (1996) afirma que se origina del postulado que los cambios sociales positivos, no solo están formados por elementos observables o materiales de la realidad social, sino que también contempla los componentes psicosociales, como son las percepciones, evaluaciones, aspiraciones y expectativas de las personas, a lo que Ayuste, Romañá, Salinas y Trilla (2001) añaden los colectivos sociales.

Diversos autores (Argyle, 1987; Diener, 1984; Diener, & Emmons, 1985) han diferenciado la teoría del bienestar subjetivo en dos dimensiones, la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva. Así encontramos que, el bienestar subjetivo es un constructo teórico que contempla la combinación del proceso cognitivo (juicios de satisfacción e insatisfacción) y dos procesos afectivos (afecto positivo y afecto negativo), según Diener y Emmons (1985). En esta línea, Campbell, Converse y Rodgers (1976) relacionan con el componente cognitivo y el afectivo (positivo y negativo), la satisfacción vital y la felicidad respectivamente. De esta forma, Diener, Oishi y Lucas (2003) han sintetizado que el bienestar subjetivo se identifica intrínsecamente con los siguientes componentes (ver figura 6):

- El afecto (positivo y negativo).
- La satisfacción global con la vida.
- La satisfacción en áreas concretas de la vida.



Figura 6. Modelo de la Teoría del Bienestar Subjetivo, basado en el modelo de Diener et al. (2003)

Por un lado, la dimensión afectiva se identifica con las emociones y afectos, como puede ser la preocupación, el aburrimiento, etc. Por el contrario, la dimensión cognitiva se relaciona con los juicios evaluativos de la satisfacción global con la vida y con sus áreas específicas (Diener, & Emmons, 1985).

De esta forma, el afecto se identifica como la experiencia emocional que vivenciamos y que nos facilita información sobre cómo transcurren nuestras vidas, reflejando como última instancia nuestra respuesta ante cualquier experiencia, siendo el componente fundamental, sobre el que las personas evalúan globalmente su propio bienestar (Kanheman, 1999). Además, el afecto engloba tanto reacciones relativamente efímeras y ligadas a estados fisiológicos reconocibles (emociones), como estados más prolongados y permanentes (estados de ánimo) (Diener, & Emmons, 1985).

Como se ha mencionado anteriormente, la dimensión cognitiva se identifica con la satisfacción con la vida de forma global y específica. Según Henrich y Herschbach (2000), la

satisfacción con la vida, mencionada por estos como satisfacción vital, se define como la evaluación subjetiva de la vida en función de las percepciones individuales de las múltiples áreas vitales y la satisfacción con éstas en su conjunto. Diener (1994), la define como un juicio global que las personas hacen cuando consideran su vida como un todo.

Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) y Lazarus (1991), afirman que las emociones (estados afectivos transitorios), hacen referencia a reacciones específicas, particularidades concretas que ocurren en la vida de las personas, que pueden generar diversión, ansiedad o tristeza, mientras que la satisfacción con la vida, es el resultado de las evaluaciones que abarcan a ésta como un todo, o facetas amplias de la vida.

1.3.1 Bienestar subjetivo en la adolescencia.

La etapa de la adolescencia suele estar caracterizada por una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales, que pueden llegar a dificultar los procesos de adaptación debidos a los cambios que sufren los adolescentes. Hernangómez, Vázquez y Hervás (2009), afirman que a nivel cognitivo se incrementa la capacidad para evaluar de forma crítica su satisfacción con determinadas áreas vitales. Al mismo tiempo, en la dimensión afectiva e interpersonal, se inicia una etapa de búsqueda de identidad y autonomía, que por la controversia entre sus necesidades de autogestión y las barreras externas que encuentra, pueden desencadenar en un aumento de sentimientos de incompreensión e insatisfacción en el entorno familiar y en el académico.

Existe controversia en si la satisfacción con la vida aumenta o disminuye en los adolescentes. Por un lado, Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach y Henrich (2007), obtuvieron que la satisfacción vital decrece en la adolescencia, mientras que, Salmela-Aro y Touminen-Soini (2010), encontraron que los niveles de satisfacción aumentaban durante la etapa de la adolescencia, bien fuese en la transición de la Educación Secundaria Obligatoria a la etapa del Bachillerato, o la Formación Profesional. Huebner y Gilman (2004), hallaron que la mayoría de los adolescentes afirmaban tener niveles altos de satisfacción vital en esta etapa, manteniéndose una estabilidad de esta percepción a través del tiempo (Ehrhardt, Saris, & Veenhoven, 2000; Fujita, & Diener, 2005; Schimmack, & Gishi, 2005).

Esta discrepancia de los resultados en el anterior párrafo puede deberse a los instrumentos de medida utilizados en las investigaciones. Mientras en algunas se centran más en el área personal de los adolescentes, como el autoconcepto, la autoestima y la madurez psicológica, en otras se centran en el área interpersonal, como las relaciones con el sexo opuesto, aceptación de sus iguales, afectando positiva o negativamente al bienestar que se vivencia durante la adolescencia (Casa et al., 2007; Dew, & Huebner, 1994; Gullone & Cummins, 1999; Neto, 1993; Terry, & Huebner, 1995).

El estudio del bienestar subjetivo no es solo de interés para obtener indicadores sobre la calidad de vida, sino que también se utiliza en las investigaciones de tipo clínico, según Huebner (1994). Que un adolescente perciba tener bajos niveles de satisfacción con la vida podría relacionarse con la depresión (Lewinsohn, Rohde, Seeley, & Hops, 1991), con conductas disruptivas (Suldo, & Huebner, 2004a), abuso de alcohol (Raphael, Rukholm, Brown, Hill-Baliley, & Donato, 1996), e incluso con el consumo de drogas (Zullig, Valois, Huebner, & Drane 2001).

Por esto, es interesante indagar sobre cuáles son los factores que se ven implicados en la perturbación de los niveles de satisfacción vital de los adolescentes. Desde un punto de vista podrían destacar las variables demográficas, personalidad, autoconcepto, entorno familiar y experiencias vitales.

En cuanto a las variables *demográficas*, no se han hallado correlaciones consistentes entre éstas y la satisfacción vital (Huebner, & Gilman, 2004; Huebner, Suldo, & Valois, 2005), aunque si se han encontrado indicios de diferencias en función del origen étnico (Huebner, Suldo, Valois, Drane, & Zullig, 2004). También se han encontrado diferencias con el grado escolar (Huebner, Drane, & Valois, 2000), encontrando que los niños de Primaria se muestran más felices que los adolescentes de Secundaria (Greene, 1990).

En la variable *personalidad*, Rigby y Huebner (2005) encontraron que la estabilidad emocional se identifica con mayores niveles de satisfacción vital, desarrollando un estilo atribucional adaptativo para los eventos positivos, pero no se halló correlación con conductas extrovertidas coincidiendo con estudios previos (Greenspoon, & Saklofske, 2001).

La variable *autoconcepto*, junto a la autoestima global y al locus de control interno, se relaciona generalmente con la satisfacción con la vida de los estudiantes adolescentes, sin embargo, se pueden encontrar algunas diferencias en función de las influencias culturales que pueden moderar esta relación (Diener, Diener, & Diener, 1995; Gilman, & Huebner, 2003). Así, Casas et al. (2007), encontraron que la satisfacción con la vida, estudiada de forma global, se correlaciona con la autoestima, el apoyo social percibido y el control percibido. Por el contrario la insatisfacción con la vida, se identifica con niveles de depresión, ansiedad y baja autoestima (Cava, Musitu, & Murgui, 2007; Chico, 2006; Valle, Huebner, & Suldo, 2006).

En relación a la variable *familia*, diversos estudios (Flouri, & Buchanan, 2002; Gilman, & Huebner, 2006; Storksen, Roysamb, Moum, & Tambs, 2005; Suldo, & Huebner, 2004b; Van Well, Linssen, & Abma, 2000), afirman que las buenas relaciones entre los padres y niños, o adolescentes, promueven mayores niveles de satisfacción vital. Sin embargo, otros estudios han demostrado que las malas relaciones debidas a conflictos y desacuerdos entre padres e hijos, hacen que disminuyan los niveles de satisfacción con la vida (Ash, & Huebner, 2001; Bradley, & Corwyn, 2004).

Por último, la variable *experiencias en la vida*, se relaciona estrechamente con la satisfacción con la vida. En los estudiantes que vivencian experiencias estresantes en su vida, los niveles de satisfacción son bajos, al igual que ocurre con las experiencias que les causan inestabilidad emocional (McKnight, Huebner, & Suldo, 2002). Así, situaciones como romper con la pareja, divorcio de los padres, enfermedades y/o abandono escolar, están correlacionadas de forma negativa con los niveles de satisfacción vital, teniendo la percepción de niveles bajos de bienestar subjetivo (Yee-Ho, Cheung, & Cheung, 2008).

1.3.2. Bienestar subjetivo y la escuela.

Como se ha podido observar en los anteriores párrafos, los adolescentes sufren grandes cambios biológicos, psicológicos y sociales en esta etapa, siendo los centros de enseñanza uno de los lugares donde más tiempo pasan y, sus compañeros de clase, con los que más se relacionan en su tiempo libre. Por esto se cree interesante estudiar qué factores de la escuela influyen en la percepción subjetiva de su bienestar.

Diversos estudios han encontrado resultados contradictorios en la relación de los resultados académicos y la satisfacción con la vida. Por un lado, Gilman y Huebner (2006), encontraron que los estudiantes de Secundaria con niveles altos de satisfacción vital, obtuvieron resultados significativamente más elevados en el rendimiento académico que aquellos discentes con puntuaciones bajas de satisfacción con la vida. En controversia a estos resultados, otros autores (Bradley, & Corwyn, 2004; Chang, McBride-Chang, Stewart, & Au, 2003; Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Boye, & Caprara, 2007), no hallaron que existiese relación entre los niveles de bienestar subjetivo y los resultados académicos.

El compromiso académico de los adolescentes es otro factor que ha sido investigado sobre la relación que éste tiene con la satisfacción vital. El compromiso académico es una teoría multidimensional compuesta por los subtipos académicos, conductual y cognitivo (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004), y que se relaciona con los resultados académicos y niveles socio-emocionales (Mark, 2000). Recientemente, Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011), han encontrado que aquellos adolescentes que iniciaron la etapa de Secundaria con altos niveles de satisfacción, tenían mayores niveles en su compromiso cognitivo, creyendo firmemente que la escuela les reportaría grandes beneficios en su futuro. A su vez, se mostraron más satisfechos con sus vidas y, con una visión positiva hacia cómo la escuela puede ayudarles a conseguir sus metas futuras. Estos resultados, son importantes para este trabajo puesto que los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo en la escuela (Roeser, & Eccles, 2000).

En cuanto a la *competencia académica percibida*, se identifica directamente el autoconcepto académico con la satisfacción con la vida, es decir, aquellos que se perciben con niveles altos de competencia académica, son los que mayores puntuaciones de satisfacción vital disponen (Huebner, Gilman, & Laughlin, 1999). De esta forma, los adolescentes con un alto bienestar subjetivo general, se perciben académicamente más competentes que sus iguales con baja puntuación en la satisfacción vital (Suldo, & Huebner, 2006) y además, con altos niveles de competencia social (Fogle, Huebner, & Laughlin, 2002; Leung, McBride-Chang, & Lai, 2004).

Otra relación estudiada en el área escolar es cómo influye la variable *autoeficacia*, entendida como la creencia personal de lo que uno puede llegar a hacer a pesar de los obstáculos y contratiempo que se encuentre en su vida (Maddux, 2005). Suldo y Huebner (2006) afirman que los jóvenes que sienten mayor satisfacción con la vida desarrollan niveles más altos en autoeficacia académica, social y emocional.

Los *comportamientos disruptivos* es otra variable de importante estudio ya que pueden desencadenar en otra variable preocupante como el fracaso escolar. Las conductas negativas de los adolescentes se relacionan con los padres, siendo el apoyo social de éstos, un predictor de la satisfacción vital de los estudiantes (Suldo, & Huebner, 2004a). A su vez, la disminución del bienestar subjetivo se relaciona con altas probabilidades de desarrollar comportamientos inadecuados. Por el contrario, los discentes que tienen conductas ejemplares hacia sus docentes y el área académica en general, aumentan la probabilidad de mayores niveles de satisfacción con la vida (Huebner, Funk, & Gilman, 2000).

Por último, otra variable estudiada e influyente en el área académica es el *fracaso escolar*, aunque no se encuentren demasiadas investigaciones. Por ejemplo, Huebner y Alderman (1993), no encontraron diferencias significativas entre el bienestar subjetivo global y aquellos estudiantes en riesgo de fracaso académico. La falta de estudios en esta variable puede ser debida a que es difícil analizar a los discentes que han fracasado a nivel académico, puesto que la mayoría han abandonado sus estudios y no acuden a los centros educativos.

Finalmente destacar que el entorno escolar está compuesto por docentes, compañeros/as, y diferentes materias que pueden intervenir de alguna forma en la valoración del alumnado de su propio bienestar subjetivo, por lo que sería interesante estudiar estos últimos factores.

1.3.3. Bienestar subjetivo y actividad física.

La actividad física puede ayudar en la forma en que los individuos regulamos las emociones y los aspectos cognitivos en todos los ámbitos de nuestra vida, siendo estos los componentes que conforman el constructo del bienestar subjetivo (Seligman, 2011). La

investigación en torno a la relación entre el bienestar subjetivo y la actividad física y el deporte, está siendo muy estudiada en los últimos años (Videra, & Reigal, 2013).

Entre los factores relacionados con la actividad física, encontramos las siguientes variables: el autoconcepto, la salud, la edad y la motivación (González-Serrano, Huéscar, & Moreno-Murcia, 2013).

Se ha demostrado, como el *autoconcepto* trae efectos positivos en la práctica físico-deportiva (Moreno, Moreno, & Cervello, 2009), ya que la práctica regular de ésta, mejora tanto la salud física como la psicológica del individuo. La frecuencia con la que se practican actividades deportivas también aumenta los niveles de autoestima y autoconcepto físico, puesto que a mayor frecuencia de práctica, mayores son los niveles de satisfacción con la vida disminuyendo por tanto las probabilidades de sufrir depresión (Kull, 2002; Moreno-Murcia, Borges, Marcos, Sierra, & Huéscar, 2012).

En cuanto a la variable *salud* como meta en la práctica de actividad física y su relación con el bienestar subjetivo, diversas investigaciones sugieren enfocar las metas de los practicantes hacia objetivos relacionados con el bienestar y la reducción del estrés, en vez de hacia la pérdida de peso (Segar, Eccles, & Richardson, 2011), o conductas relacionadas con el consumo de alcohol y tabaco, entendidas como perjudiciales para la salud (Bernaards, Twisk, Van Mechelen, Sniel, & Kemper, 2003). Se ha demostrado que el desarrollo de estilos de vida activos reduce los hábitos del consumo de tabaco (Nistal, Prieto, Del Valle, & González, 2003). Estas aportaciones son interesantes, puesto que el consumo de alcohol y tabaco en los adolescentes han aumentado en los últimos años y la práctica de actividad física en su tiempo libre podría disminuir estas conductas poco saludables, sobre todo hacia el consumo de tabaco (Mendoza, & López, 2007).

La *edad* es otro factor dentro de la actividad física que se relaciona con los niveles de satisfacción con la vida de forma que, cuanto más activos se muestren los adolescentes, sin importar el sexo, de mayores niveles de satisfacción vital dispondrán (Moraes, Corte-Real, Dias, & Manuel-Fonseca, 2009; Moreno-Murcia, & Vera, 2011). En adultos mayores, también se ha demostrado como un programa de actividad física genera cambios en los

niveles de aptitud física, relacionándose de forma positiva con la afectividad positiva y de forma negativa con la afectividad negativa y depresión (Sánchez, Ureña, & Garcés de los Fayos, 2002), incrementando así el bienestar subjetivo (Dionigi, 2007).

Finalmente, dentro de la *motivación* podríamos mencionar la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), diferenciando entre motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación. Cuando los adolescentes se perciben autónomos, con buenas relaciones sociales y competentes, presentan mayores niveles de motivación intrínseca, que a su vez se relaciona de forma positiva con la satisfacción con la vida (Balaguer, Castillo, & Duda, 2008). A esto Ryan y Deci (2001), añaden que cuando hay un compromiso completo por parte de la persona, se desarrolla el bienestar eudaimónico, entendido como los niveles más altos de felicidad en cuanto a la evaluación del individuo sobre su desarrollo personal global (Ryff, Singer, 2008). Por un lado, tenemos que la motivación intrínseca predice de forma positiva el afecto positivo y negativamente la infelicidad, mientras que, por el contrario, la desmotivación predice positivamente la infelicidad (Ntoumanis, 2002; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005). Otros autores, encontraron que la motivación intrínseca predecía la autoestima y la diversión, y éstas a su vez, la satisfacción (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006), además de relacionarse con la diversión, el esfuerzo y climas de aprendizaje de maestría (Granero-Gallegos, & Baena-Extremera, 2014; Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari, & Jaakkola, 2014). De otra parte, la motivación extrínseca y la desmotivación se relacionan positivamente con el aburrimiento y los climas de aprendizaje de aproximación y evitación del rendimiento (Conroy, Kaye, & Coatsworth, 2006; Smith, Duda, Allen, & Hall, 2002). De esta forma podemos afirmar que diseñando las sesiones en las clases de EF con antelación y con las correctas estrategias motivacionales, podemos aumentar la diversión, la motivación intrínseca y los niveles de bienestar subjetivo.

1.3.4. Bienestar subjetivo y EF.

En los párrafos anteriores ha quedado demostrado como la satisfacción con la escuela (SAT/D) puede influir en la satisfacción con la vida, demostrándose también la influencia que tiene en el rendimiento académico (Danielsen et al., 2009; Moloj, 2010), aumentando así el compromiso académico del estudiante (Danielsen, Breivik, & Wold, 2011), y relacionándose con los niveles de estrés del alumnado (Hui, & Sun, 2010).

En la materia de la EF, se han encontrado relaciones similares entre la satisfacción/insatisfacción con la asignatura produciendo los mismos efectos que la satisfacción/insatisfacción con la escuela en general. Así, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador (2012), encontraron en su estudio que aquellos discentes de EF con niveles altos de satisfacción/diversión hacia la materia, eran individuos motivados intrínsecamente hacia las sesiones, que valoraban el esfuerzo y el trabajo con el objetivo de mejorar, teniendo en cuenta la gran importancia de la asignatura de EF.

El rol del docente de EF adquiere así un papel importante en conseguir que los adolescentes se diviertan y se encuentren satisfechos con la materia diseñando las clases y tareas de forma totalmente planificada y controlando los climas de aprendizaje. Esta afirmación es debida a que diversos autores encontraron que las metas de aproximación a la maestría de la teoría de metas de logro, predecían positivamente la satisfacción con la EF y con la escuela, y negativamente el aburrimiento (Baena-Extremera, & Granero-Gallegos, 2015; Fernández, Méndez, Cecchini, & González, 2012; Ferriz, Sicilia, & Sáenz, 2013), además de relacionarse con el esfuerzo de los estudiantes, la persistencia en el aprendizaje y cohesión del grupo (Cuevas, García, & Contreras, 2013).

Tal es la importancia de que los estudiantes se sientan satisfechos en las clases de EF, que esta variable predice positivamente la satisfacción y diversión con la escuela, sin embargo, la satisfacción con la escuela no predice de forma positiva la satisfacción con la EF, sino más bien la predice de forma negativa (Baena-Extremera, & Granero-Gallegos, 2015). Este descubrimiento demuestra el peso que tiene esta materia en el sistema educativo, ya que aumenta los niveles de satisfacción de los estudiantes con la escuela pudiendo ser causa de estos la cantidad de contenidos interesantes y que resultan motivante al alumnado, a las distintas metodologías de enseñanza que se utilizan en sus clases aumentando la interacción entre los adolescentes (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador, & Sánchez-Fuentes, 2013).

En esta línea, las competencias docentes son un factor imprescindible en la consecución de que el estudiante esté satisfecho en los centros de enseñanza (Danielsen et al., 2009; Hui, & Son, 2010), ya que el clima de aprendizaje creado por éste en la escuela en general, y en la EF en particular, repercutirá tanto en el comportamiento como en el aprendizaje del alumnado en función de si se sienten satisfechos o aburridos (Zullig, Huebner, & Patton, 2011), pudiendo llegar a conseguir la reducción del abandono escolar (Elmore, & Huebner, 2010).

Tras los resultados obtenidos en EF, se haría interesante indagar sobre cómo intervienen el resto materias del currículo de Secundaria y Bachillerato en la satisfacción con la escuela en general. Por este motivo, se plantea en la presente tesis doctoral el estudio de diversas materias entre las que podríamos destacar Geografía e/o Historia (GH), Inglés (ING), Matemáticas (MAT) y Lengua (LEN), al estar recogidas en el currículum.

1.3.5. Instrumentos de medida del bienestar subjetivo.

Dentro de la teoría del bienestar subjetivo podemos encontrar distintos instrumentos para medir los niveles de satisfacción con la vida de las personas:

- *L'Echelle de Satisfaction de Vie* (ESDV-5), de Blais, Vallerand y Pelletier (1989) que evalúa la satisfacción con la vida de forma global.
- *Life Satisfaction Questionnaire* (LSQ), de Fahrenberg, Myrtek, Shumacker y Brähler (2001) con el propósito de evaluar el bienestar subjetivo de forma global y diez áreas específicas (trabajo, finanzas, salud, tiempo libre, pareja, niño, autoevaluación, sexualidad, relaciones y casa).
- *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen, & Griffling, 1985), validado al contexto español por Atienza, Pons, Balague y García-Mérita (2000).

Finalmente, si nos centramos más en el área educativa, encontramos el *Intrinsic Satisfaction Classroom* (ISC) de Duda y Nicholls (1992), adaptado al castellano por Castillo, Balague y Duda (2001). Posteriormente y más específicamente en el área de EF, encontramos el cuestionario de *Satisfacción con la Educación Física* de Baena-Extremera,

Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero (2012), adaptado del ISC (Castillo et al., 2001).

1.4. TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO PLANEADO.

Dentro de las teorías socio-cognitivas contemporáneas más populares en la psicología de la salud, encontramos la Teoría de la Acción Razonada (TAR) (Ajzen, & Fishbein, 1980), que posteriormente dio lugar a la Teoría del Comportamiento Planeado (TCP) (Ajzen, 1991). Dichos constructos teóricos consideran la “intención” como la mayor predicción en las acciones futuras de ejercicio físico, explicando los factores que promueven e influyen en la diversidad comportamental de los adolescentes hacia la práctica físico-deportiva (Ajzen, & Fishbein, 1980). Según Ajzen y Fishbein (1980) en la TAR, la intención puede predecir el comportamiento dado en los individuos, por varios motivos (ver figura 7):

1. Porque la conducta se encuentra bajo el control total voluntario.
2. Porque la intención no cambia antes de que el comportamiento sea observado.
3. Porque las intenciones se corresponden con un comportamiento en relación a los objetivos y al contexto en el que se encuentre el sujeto.

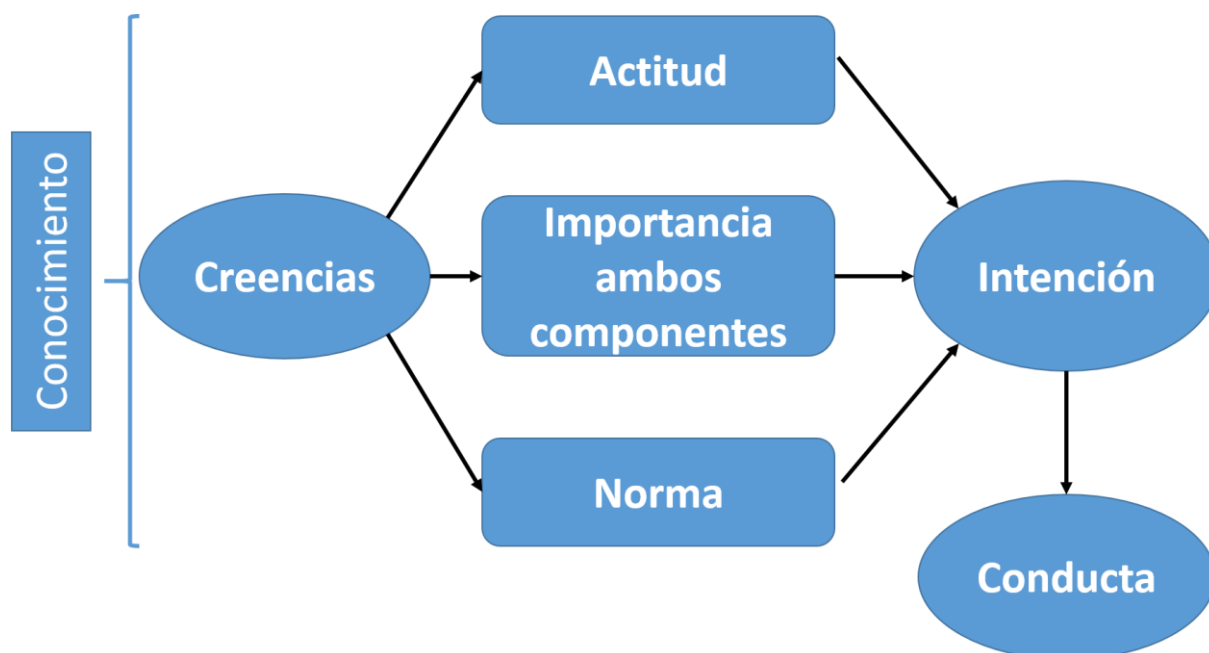


Figura 7. Esquema de la TAR (Ajzen, & Fishbein, 1980)

Posteriormente la TAR evolucionó a la TCP, siendo la intención el inmediato precursor de la conducta, entendiendo la intención como la decisión o propósito de llevar a cabo la conducta en un futuro próximo. La TCP, según Ajzen (1991), afirma que la intención está influida por tres factores: uno que refleja la influencia social y otros dos de naturaleza personal, desarrollados a continuación (ver figura 8). Factores de la TCP:

1. Por un lado se identifica la *actitud* hacia la conducta, evaluando de forma positiva o negativa la realización de una determinada acción. Por ejemplo el lanzamiento de un tiro libre a canasta.
2. Otro factor de naturaleza social es la *norma subjetiva*, siendo la percepción que el adolescente tiene de las presiones que percibe de su docente o sus compañeros. Por ejemplo, los comentarios negativos o positivos que hacen referencia a él, para que realice o no, el lanzamiento a canasta.
3. Por último, el *control comportamental percibido*, es decir, hasta qué punto el estudiante se percibe competente en el lanzamiento del tiro libre. Según Ajzen (1991), este último factor añade mayor poder de predicción y explicación de la intención comportamental y el propio comportamiento. El control percibido se caracteriza por poder predecir directamente la conducta dependiendo de si ésta se encuentra o no bajo control voluntario, y si se hallan diferencias entre el control que la persona cree tener y el que realmente tiene. Así, si la persona se percibe competente para realizar un buen lanzamiento a canasta, y además se siente motivado y confiado hacia ello, aumentará la probabilidad de realizar la acción

De esta forma, la actitud hacia el comportamiento, la norma subjetiva y la percepción de control del comportamiento conllevan al adolescente a la formación de la intención conductual (Ajzen 1991). En el ámbito de la práctica de ejercicio físico como conducta saludable, teniendo en cuenta los tres factores anteriormente mencionados, la percepción de control predice mejor la conducta que la actitud y la norma subjetiva, siendo esta última la que peor la predice (Lechner, & De Vrie, 1995).

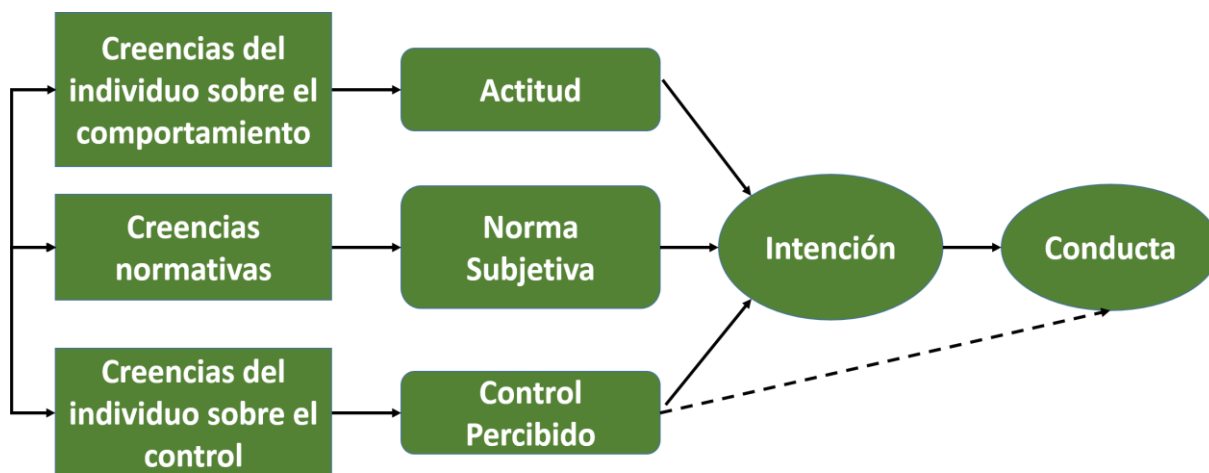


Figura 8. Esquema de la TCP (Ajzen, 1991).

En esta línea, y a diferencia de su teoría antecesora, la TCP explica que las intenciones pueden darse bajo las siguientes condiciones (Ajzen, 1988, 1991): este constructo afirma que el comportamiento de las personas no está bajo control completamente voluntario cuando éste se ve afectado por factores personales y/o medioambientales. También esta teoría busca predecir los comportamientos que no son totalmente voluntarios por las percepciones de control sobre la conducta, prediciendo de forma adicional la intención y el comportamiento. Así la TPC propone que el factor determinante en el comportamiento voluntario es la intención propia de participar en dicho comportamiento (Rhodes, Courneya, & Jones, 2004).

1.4.1. TPC y actividad física.

Diversos estudios vienen demostrando desde hace años que la práctica de actividad físico-deportiva frecuente vivida desde experiencias estimulantes y satisfactorias, que compartidas con ambientes familiares y sociales promueven comportamientos recomendables dentro de estilos de vida saludables y activos, contribuye al alejamiento del sedentarismo (Balaguer, et al., 2008; Ryan, & Deci, 2000; Vallerand, & Rousseau, 2001). Esto conlleva una serie de beneficios tanto a nivel físico como psicológico (Baños, 2016; Estévez-López, Tercedor, & Delgado-Fernández, 2012; Jiménez, Martínez, Miró, & Sánchez, 2008; Márquez, Rodríguez, & De Abajo, 2006), relacionándose la práctica físico-deportiva con mayores niveles de SATV (Seligman, 2011; Videra, & Reigal, 2013).

Una vez explicada la TAC y la TPC, y teniendo en cuenta el párrafo anterior, la relación entre la intención de práctica futura de actividad física y su realización, se ha encontrado recientemente que la mayoría de los adolescentes españoles dedican poco tiempo a la práctica deportiva, obteniendo las mujeres mayores niveles de sedentarismo según Oviedo et al. (2013). Estos bajos niveles de práctica físico-deportiva en los adolescentes españoles, unido a las preocupantes cifras publicadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016) de 42 millones de niños en el mundo que sufren sobrepeso u obesidad, pudiendo aumentar a 70 millones para 2025, nos dejan un panorama desolador de cara al futuro saludable de nuestros adolescentes. Además la OMS (2014), alertó recientemente que la inactividad física ocupaba el cuarto lugar entre los principales factores de riesgo de mortalidad a nivel mundial, con una cifra aproximada de 3,2 millones de muerte por año. Los niños y adolescentes obesos tienen más probabilidades de desarrollar una serie de problemas de salud en la edad adulta como cáncer (endometrio, mama y colon), resistencia a la insulina, cardiopatía o artrosis a causa del sedentarismo (OMS, 2016).

Tras lo expuesto en el anterior párrafo creemos necesario indagar sobre cómo afecta la intención de práctica físico-deportiva, con un comportamiento hacia estilos de vida más activos.

Ajzen (1991) consideró como aspectos principales hacia comportamientos activos las variables sociodemográficas (sexo, clase social, edad y residencia), las características de la personalidad, las actitudes hacia objetivos, el estatus, el papel social, la inteligencia, etc., como variables externas, que aunque no tienen una relación directa con la conducta, pueden influir en ella, ya que se relacionan con la intención mediante las variables que incluyen en el constructo.

Conner y Norman (1995) identificaron que aquellos adolescentes que mostraron confianza sobre sus habilidades, destrezas y conocimientos, y creen en la posibilidad de llevar a cabo la tarea a realizar (haciendo referencia a los factores de control interno), junto con las oportunidades que sean capaces de generar (haciendo referencia a las estrategias motivacionales adecuadas, material apropiado, et.), o el contexto social que les rodea e

influye, entre otros factores externos a éste, podrían aumentar la probabilidad de generar una intención positiva hacia la práctica en el aula de EF y hacia la práctica deportiva en general.

Dentro del contexto específico en la intención de la práctica físico-deportiva, Bandura (1977) y Deci y Ryan (2000), hallaron dos factores que han mostrado una relación estrecha con la práctica de actividad física y con las variables de la TCP, siendo estos la autoeficacia y la motivación. La autoeficacia conocida como “*lo que el estudiante cree que puede hacer con sus capacidades y habilidades en ciertas condiciones*” se relaciona con el control comportamental, mientras que la motivación se vincula más con las actitudes (Maddux, 2005).

En relación a la motivación, aquellos adolescentes que predisponen más hacia una motivación interna con la práctica de actividad físico-deportiva, satisfaciendo sus necesidades psicológicas básicas predicen en mayor grado la intención de práctica futura de actividad física en los adolescentes (Guzman, & Kingston, 2012), disminuyendo así la probabilidad de abandono deportivo en estas edades (Almagro, Sáenz-López, & Moreno, 2010; Standage, & Treasure, 2002). Por el contrario, aquellos adolescentes que no se muestran motivados, o que se motivan con factores externos a ellos, tenían mayor predisposición hacia el abandono deportivo, disminuyendo la SATV, la autonomía y la intención de práctica deportiva futura (García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, & Moreno, 2010). También Cox, Smith y Williams (2008), hallaron relación entre la intención de practicar físico-deportiva en el tiempo libre con factores internos de la motivación.

En esta línea pero en el área específica de la EF, Goudas, Biddle y Fox (1994) y Papaioannou (2000), hallaron relación entre las experiencias autónomas vividas por los niños en las clases de EF con las intenciones de practicar ejercicio en su tiempo libre. Así, Moreno y Hellín (2002) hallaron en estudiantes de Secundaria que los discentes prefieren antes la asignatura de EF que otras materias, y realizar EF y deporte en su tiempo libre antes que otras actividades, disminuyendo esta tendencia conforme aumentan de edad. En otro estudio realizado por Ntoumanis, Barkoukis y Thogersen-Ntoumanis (2009), estos afirmaron que la motivación de los alumnos hacia la EF y hacia estilos de vida activos en su tiempo de ocio, comienza a disminuir en la etapa adolescente conforme van avanzando en edad.

Una investigación cuasi-experimental realizada por Lwin y Malik (2012) con 1112 estudiantes con edades comprendidas entre los 10-12 años, obtuvo que la intervención a través de situaciones jugadas haciendo uso de las nuevas tecnologías en EF, produjo mejoras positivas en las actitudes, norma subjetiva y control percibido en el comportamiento del estudiante, hallándose también una mejora de las creencias subjetivas en sus habilidades, y en la intención de práctica de actividad física en su tiempo libre. Este interés e intención por la práctica de ejercicio físico se relaciona con una mayor dedicación a la actividad física en el tiempo libre, con actitudes proactivas y otras variables emocionales mostradas por el estudiante (Gabrielle, Gill, & Claire, 2011).

Una forma de aumentar la intención de práctica de actividad física en el tiempo libre de los adolescentes es que el docente adopte en las clases de EF estrategias de motivación que ayuden a modificar su conducta, según Taylor, Ntoumanis, Standage, y Spray (2010). Esta falta de práctica deportiva está relacionada con la importancia que el estudiante dé a la asignatura de EF (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes, & Martínez-Molina, 2014), relacionándose con mayores niveles de actividad físico-deportiva durante el tiempo libre (Kilpatrick, Hebert, & Jacobsen, 2002).

1.4.2. Instrumentos para medir la intención de práctica futura de ejercicio físico.

A partir de la TAC y la TPC, se han diseñado diversos instrumentos para evaluar las motivaciones y las intenciones de práctica futura de ejercicio físico, entre los que podríamos destacar el *Intentions to partake exercise in leisure time*. Este instrumento basado en Ajzen y Madden (1986), utilizado por Chatzisarantis, Biddle y Meek (1997) y traducido al español por Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador (2014), mide la intención de hacer ejercicio en el tiempo libre a través de tres preguntas:

1. Tengo la intención de hacer ejercicio físico...
2. Tengo planeado hacer ejercicio físico...
3. Estoy decidido a hacer ejercicio físico...

Las intenciones de realizar ejercicio físico en el tiempo de ocio se miden preguntando a los discentes sobre sus intenciones, distinguiendo de si “tienen que” o si realmente “quieren” practicar actividad física. Así, y haciendo referencia a las teorías anteriores, los valores altos se relacionan con intenciones que representan experiencias autónomas, mientras que las puntuaciones más bajas, se integran en intenciones que se experimentan de forma controlada (Granero-Gallegos et al., 2014).

1.5. COMPETENCIAS DEL DOCENTE.

El estudiante ha sido, y es en la actualidad, el centro de atención en los trabajos relacionados con el ámbito de la educación, ya que en ellos se pueden observar de forma directa los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde otra perspectiva, existen otras variables que influyen en la mejora del aprendizaje en el alumnado, como pueden ser la relación con sus iguales, con el docente, el clima de aprendizaje en el aula. Entre las variables de gran importancia anteriormente mencionadas, el docente y la metodología de enseñanza que éste aplique, son otro elemento clave en el sistema educativo. Así, el papel del docente adquiere más protagonismo, sobre todo si se tienen en cuenta los resultados obtenidos en informes externos de carácter internacional, como el informe PISA (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, & Martínez-Molina, 2015).

Así, cada vez se hace más interesante estudiar qué características debería reunir un profesor eficaz y eficiente, mostrándose el “director de la orquesta” del aula en su conjunto y como referente de cada uno de sus discentes. Esta figura de docente ideal, puede ser variable en función de cada individuo, ya que la percepción, opiniones y/o experiencias del alumnado acerca del profesorado eficaz pueden ser distintas. Stronge, Tucker y Hindman (2004) destacan que la enseñanza debe ser vocacional, y que los maestros más eficaces sienten una gran vocación por su profesión, de esta forma el docente efectivo está siempre en un proceso de aprendizaje y adaptación constante debido a las diferencias y cambios de las características de los estudiantes, el currículo, la comunidad y las finanzas entre muchos otros.

En esta línea, Holt (1964) mencionó que el conocimiento, el entusiasmo y la responsabilidad de los maestros en el desarrollo de un ambiente cálido en el aula mejoran el aprendizaje, de hecho afirmó con respecto a la relación profesor-estudiante que “los estudiantes desean aprender y aceptar los desafíos de pensar y de investigar todo lo que ofrece el maestro”. En referencia a lo anteriormente mencionado, Gibbs (2002) afirmó que los maestros necesitan ser capaces de sobrevivir a las demandas, amenazas y desafíos dentro de las diversas circunstancias de la enseñanza, siendo el maestro eficaz, aquel con la capacidad de ser persistente, flexible e innovador en nuevos enfoques de enseñanza y estar preparado en caso de fallo.

Killen (2006) describe al maestro eficaz como aquel que tiene unos objetivos claros y metas propias de enseñanza, teniendo la capacidad de proporcionar a los estudiantes la respuesta de una pregunta, que sólo puede ser efectiva si el objetivo principal es simplemente comparar y analizar diferentes resultados. Sin embargo, se puede considerar al docente como ineficaz, si el objetivo es hacer que el estudiante piense en la opción de proporcionar diferentes respuestas posibles. Siguiendo la afirmación de Killen, se debe reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de educar al alumnado en la concepción de varias o una sola respuesta, siendo el docente el que deberá ser capaz de evaluar en qué situación será más eficaz utilizar una u otra propuesta, utilizando sus capacidades y habilidades pedagógicas.

El docente, según Stronge et al. (2004), ejerce una gran influencia psicológica sobre los discentes, incidiendo en el logro de los objetivos de estos. Así, Simpson y Siguwaw (2000) afirmaron que el profesorado y la enseñanza educativa deben ser creativos para permitir que los estudiantes aprendan de forma natural, destacando que las instituciones educativas deberían centrar sus esfuerzos y dedicar más tiempo al “hacer”, y menos tiempo al “hablar de aprendizaje y enseñanza”. Acorde a estos autores, Gurney (2007) sugirió que en lugar de reflexionar sobre la teoría y la práctica, deberíamos focalizarnos en mayor medida sobre lo que hacemos realmente en las clases.

Una de las características en las que debería centrarse el profesor eficaz, es en que los estudiantes consigan sus logros. De esta forma, Alton-Lee (2003) señaló la necesidad de que exista un vínculo efectivo entre el docente, la escuela y el contexto cultural, realizando una evaluación de cada una de estas áreas para, posteriormente, llevar a cabo una regeneración de la educación, siendo responsables del proceso de aprendizaje de los estudiantes, sus metas, el plan de estudios, las tareas múltiples y los contextos.

Gurney (2007), sugirió que la figura del profesor eficaz dependerá de la interacción de entre diversos factores, entre los que destaca el conocimiento del maestro, el entusiasmo, la responsabilidad del aprendizaje, la capacidad de proporcionar a los estudiantes actividades y evaluaciones que los motiven a aprender (también aprender a través de la experiencia), además de darles una retroalimentación comprometida. Además de todo lo anterior, la

creación de un ambiente cálido y una relación con el alumnado en la que el respeto, mejorará el aprendizaje.

Entre las cualidades que debe reunir un maestro eficaz, Borich (2000) destaca los siguientes factores: tener claros los contenidos y conocimientos a abordar, variedad de instrucción, la orientación de la tarea del maestro, mostrarse participativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y tener en consideración la tasa de éxito del estudiante.

En esta línea, Moreno (2009) destaca que los profesores eficaces no enseñan delante de la clase únicamente mostrando su buen dominio sobre los contenidos y conocimientos a tratar de forma extensa y profunda, sino que enseñan a promover y mejorar el aprendizaje. Además, destaca la capacidad de no solo saber manejar el conocimiento, sino también el aula y el alumnado en cuanto a disciplina, los distintos tipos de evaluar las actividades, a los estudiantes y su propio trabajo. De esta forma, para ser un buen docente eficaz, el profesorado debe adquirir una serie de cualidades, haciendo referencia a las habilidades profesionales y personales.

1.5.1. Competencias profesionales y personales del docente eficaz.

Tras haber realizado una revisión sobre lo que opinan distintos autores sobre las características que debe reunir un docente eficaz, se va a proceder a desarrollar cuáles son las capacidades de un profesor eficaz, en las que Moreno (2009), distingue entre habilidades profesionales y personales que se explican a continuación.

- Habilidades profesionales:
 - *El conocimiento sobre los contenidos.* Para muchos autores, el conocimiento sobre la temática es una de las habilidades más obvias que debe adquirir un docente. Esta habilidad es destacada entre los estudiantes para etiquetar al profesorado como un maestro eficaz según el informe de McBer (DFES, 2000), inspirando confianza en el alumnado.
 - *Buena planificación.* Moreno (2009) destaca que tener un buen conocimiento sobre los contenidos a abordar no es tan eficaz sin una lección bien planificada.

Una lección planificada ayuda a que el contenido y la sesión sean interesantes y participativas, facilitando el diálogo fluido, dando instrucciones, siendo flexiva y generando un gran impacto en la estimulación de los estudiante para propiciar su interés y participación. Así, el maestro eficaz, debe darle sentido al tema, facilitando el material relevante a los estudiantes siempre que sea posible y encontrando medios para despertar el interés en él, incluso replanteándose y teniendo alternativas para usar otros recursos didácticos (Moreno, 2009). Una buena planificación asegura que las lecciones incluyan periodos en los que permita a los estudiantes tener discusiones en grupos abiertos, o cerrados, o en parejas, permitiendo también a los estudiantes dar al profesor su retroalimentación con el fin de mejorar su propio conocimiento, la metodología y el entorno de aprendizaje si es necesario (Craig, & Dickenson, 2003; Gurney, 2007).

- *Gestión y organización de las clases.* El docente eficaz maneja y organiza el aula desde inicio del curso, en función de las necesidades y preferencias de los estudiantes para crear un entorno de aprendizaje optimista y cálido para ellos, mejorando así el aprendizaje (Moreno, 2009). De hecho, es necesario al inicio del curso que se tome un tiempo sobre todo el primer día de escuela, para establecer la gestión del aula, la organización del aula y las expectativas para el comportamiento de los estudiantes (Emmer, Evertson, & Worsham, 2003).
- *Comportamiento en el aula.* Los comportamientos disruptivos en el aula se previenen con una buena gestión y organización del aula y un buen plan de lección. Por ello, es necesario que los estudiantes entiendan claramente que se espera de ellos ya que el comportamiento de estos se gestionan en el aula (Craig, & Dickenson, 2003). Así, la responsabilidad recae en los maestros debiendo dejar clarificadas las directrices del cómo y por qué se va a trabajar de una forma determinada, dando retroalimentación positiva cuando los estudiantes responden positivamente (Moreno, 2009). Bajo estos aspectos mencionados, según Wong y Wong (2005), diferenciaron entre el maestro eficaz del ineficaz. El primero maneja sus salones con procedimientos y rutinas, mientras que el segundo disciplina sus aulas con amenazas y castigos.

- *Diferencias individuales.* Algunos maestros hoy en día siguen impartiendo sus clases de la misma forma que les enseñaron a ellos por diferentes motivos, algunos porque piensan que el modelo tradicional es el más eficaz, otros porque no se preocupan mucho por modificar y evolucionar su propia y mala rutina por la pereza, y otros, porque piensan que los alumnos tienen que adaptarse a los propios métodos del profesor. De esta forma, los docentes eficaces deben ser capaces de personalizar el aprendizaje de sus estudiantes, entendiendo que cada estudiante tendrá una serie de habilidades diferentes al resto, así el docente debe modificar los métodos de enseñanza para mantener un alto nivel de interés, sin importar cuál sea el tema. Por ello, se considera importante que el maestro conozca las necesidades de sus estudiantes, sus estrategias y estilos de aprendizaje, personalidad, motivación, actitud, habilidad, incluso los antecedentes para poder ayudarles (Moreno, 2009).
- *Habilidades de comunicación.* Las habilidades de comunicación son vitales para cualquier persona que trabaja con otros individuos, sobre todo en el área de la educación. Los profesores eficaces comunican de forma clara y concisa los objetivos del curso, el contenido y las evaluaciones, asegurándose de facilitar una justificación para el aprendizaje del temario y las habilidades. De hecho, las carencias comunicativas significan que el alumnado no comprenderá los conceptos dominantes, errando en sus resultados (Moreno, 2009). En esta línea Prozesky (2000) destaca la importancia de que el docente no solo sepa comunicarse verbalmente, sino que también su lenguaje no verbal facilitará el aprendizaje de sus estudiantes.
- *Confianza.* La confianza que presentan los maestros en sí mismos y en el dominio del temario, también juegan un papel importante en la efectividad, así la confianza en enseñar la asignatura influirá en los resultados de la enseñanza (Bandura, 1997). Un docente que cree en sí mismo, será un apasionado de la enseñanza, ya que si no aman su trabajo, los estudiantes lo perciben, influenciando en su baja motivación (Moreno, 2009). Gurney (2007) añadió que cuando los docentes muestran entusiasmo y hay interacción en el aula, lo que podía suponer un trabajo para el estudiante se convierte en un placer.

- *Motivación para el aprendizaje.* El saber motivar a los estudiantes para que aprendan es otra habilidad a destacar en el profesor eficaz, consiguiendo que estos se muestren más receptivos y entusiasmados con el tema, con mejor actitud, haciéndolos conscientes del valor e importancia del aprendizaje (Moreno, 2009). De esta forma, los maestros efectivos consiguen que los discentes aumenten su autoconcepto académico, su interés en el tema impartido y el deseo de aprender más, consiguiendo así los objetivos propuestos (NWREL, 2001).
- *Respeto, justicia y equidad.* Estos tres factores, respeto, justicia y equidad, son identificados por los estudiantes como los requisitos previos para una enseñanza eficaz. De ahí la importancia del respeto mutuo como una característica esencial para el correcto funcionamiento del aula, estableciendo un entorno adecuado para un aprendizaje efectivo. En cuanto a la justicia y a la equidad, los profesores eficaces saben cuándo tienen que sancionar de forma individual a un estudiante, en vez de castigar a toda la clase de la forma más justa posible. Por lo tanto, el maestro eficaz demuestra continuamente respeto a sus estudiantes, imparcialidad y equidad respecto a las situaciones individuales, edad, antecedentes, etnia, religión, etc. (Moreno, 2009; Peart, & Campbell, 1999; Stronge et al., 2004).
- *Valoración y evaluación.* Los docentes efectivos creen firmemente en que cada estudiante es capaz de lograr el éxito, y hacen todo lo posible para encontrar maneras de hacer que cada discente lo consiga. Las expectativas que crean los maestros hacia los estudiantes son altas y ayudan a sus estudiantes a conseguirlas (Moreno, 2009). En esta línea, Graham, Cagilatay, Lim, Craner y Duffy (2001), expresan que una forma de comunicar las altas expectativas es a través de tareas desafiantes, donde se le da un enfoque basado en casos que involucra problemas del mundo real.
- *Autoaprendizaje de los maestros.* Otra habilidad de los docentes efectivos es la capacidad de generarse expectativas altas de sí mismo y de su propio desarrollo del aprendizaje. De esta forma, el buen maestro constantemente se autoevalúa, critica y reflexiona sobre lo que están haciendo llegar a sus estudiantes,

buscando mejores maneras de enseñar, nuevas herramientas, materiales y metodologías especialmente para aquellos que no están logrando el aprendizaje, así como el resto de la clase (Moreno, 2009).

○ Habilidades personales:

- *Cuidadoso*. El ser atento, cuidadoso, es una habilidad personal que el buen maestro debe adquirir hacia su alumnado con el fin de sacar lo mejor de cada uno mejorando así el aprendizaje, consiguiendo empatizar y conectar con ellos a un nivel emocional. Ser un profesor cuidadoso implica saber escuchar a los estudiantes no sólo cuando estén en el aula sobre los temas tratados en clase, sino también sobre sus vidas particulares y problemas personales, siendo así buenos oyentes, prestando atención y mostrando comprensión por medio de la ternura y la paciencia (Eisner, 2002; Moreno, 2009). Según Stronge et al (2004), el alumnado percibe la efectividad de los maestros cuando muestran bondad, gentileza, aliento, una genuina preocupación y empatía hacia ellos a través de la comprensión de las preocupaciones y empatía hacia los estudiantes.
- *Conocer a los estudiantes individualmente*. El ser un maestro cuidadoso y atento también conlleva conocer a los adolescentes individualmente, dándoles una atención individual y desarrollando relaciones productivas con sus estudiantes (Moreno, 2009). Una de las características de este punto es que al interesarse por sus alumnos, se crea un vínculo de respeto mutuo entre el estudiante y el docente mejorando así el proceso de aprendizaje. En esta línea, Cruickshank y Haefele (2001) señalan que no basta con conocer a los discentes en el entorno formal de clase, sino también conocerlos en su entorno fuera de ella, conociendo sus gustos, motivaciones y aptitudes.
- *Relación profesor-estudiante*. Como se ha mencionado en el punto anterior, es aconsejable que los maestros muestren interés en las vidas de sus estudiantes más allá del aula, usando una amplia variedad de estrategias para interactuar con ellos fuera de clase y de la institución educativa. Un ejemplo, sería que el

docente asistiese a eventos sociales con ellos como una visita a un museo, un concierto, una graduación o competición deportiva. Este tipo de actos el alumnado los aprecia aumentando las interacciones sociales entre ellos (Moreno, 2009; Stronge et al., 2004)

- *Ambiente de la clase.* El docente que sabe administrar adecuadamente la relación con sus estudiantes de forma colectiva e individual ayuda a crear un ambiente cálido y seguro para que estos puedan alcanzar su potencial, ya que se sienten seguros y confiados para intentar nuevas tareas y participar (Reynolds, & Mujis, 1999). De esta forma, existe una relación entre el clima del aula y el rendimiento académico, aunque por el contrario, también el ambiente de clase es factor predictivo de comportamientos agresivos (Chrisastum, John, & Aran, 2014).

Tras revisar algunas de las características y habilidades que debe reunir un docente eficaz según Moreno (2009), creemos importante realizar la evaluación de las competencias docentes para la mejora de la calidad del sistema educativo, donde los estudiantes tienen un papel importante como evaluadores. Una forma de llevar a cabo esta evaluación, sería desglosar dichas competencias del profesorado, permitiendo analizar entre el buen y el mal docente (Denyer, Furnemont, Poulain, & Vanloubbeck, (2007). Según Keeley, Christopher y Buskit (2012), el profesor debería haber adquirido una serie de habilidades, de rasgos en su personalidad y conocimientos específicos relacionados correctamente con la enseñanza en clase. Dichos procesos que examinan al profesorado y a sus tareas a realizar, sirven como retroalimentación a los estudiantes, docentes, departamentos universitarios, administradores, políticos, gobiernos e investigadores, tal como afirma (Kuzmanovic, Savic, Popovic, & Martic, 2013).

Dentro de las cualidades del docente Baena-Extremera et al. (2015) señalan que el buen docente debe tener las siguientes características estando éstas presentes durante todos y cada uno de los días de su actividad docente: ser creativo, buen comunicador, profesionalidad, gran conocedor de la materia, capaz de atender y proporcionar información al estudiante, poseer cierta capacidad de resolución de la materia, etc. Por otro lado Moreno (2009), destaca que el alumnado entiende que un docente efectivo es una persona alentadora, cariñosa, atenta

y en ocasiones perfeccionista, en otras ocasiones, ven más una persona inteligente pero ante todo, entusiasta, divertida, afectiva y comprensiva, abierta y con un estilo relajado mientras está enseñando.

Así, vemos como la figura del profesorado y el proceso de enseñanza que aplique constituyen un elemento importante dentro del sistema educativo, ya que hay diversas variables que puede manejar y que tienen relevancia en el discente (Wallhead, & Buckworth, 2004).

De esta forma, no es el estudiante el único responsable de su rendimiento académico, sino que existen otras variables tan importantes como la figura del docente, que influyen en el rendimiento académico y que es preciso de que sean estudiadas y analizadas. Así, consideramos importante estudiar las competencias adquiridas por el docente y analizar qué profesorado dispone de una buena comunicación, creatividad, conciencia de trabajo y social, resolución de problemas y profesionalidad (Catano, & Harvey, 2011).

1.6. IMPORTANCIA, UTILIDAD Y SATISFACCIÓN DE LA EF.

Tras lo revisado en el apartado anterior, hemos podido observar la importancia que tienen las competencias del docente de EF en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y cómo estos, perciben las habilidades de sus mentores pudiendo incluso influenciar en cómo estos perciben la importancia de la EF, de qué manera les puede resultar de utilidad en el presente y en el futuro, y en la satisfacción hacia la propia asignatura.

Desde hace una década, autores como Kilpatrick et al. (2002) vienen anunciando la estrecha relación entre la importancia concedida a la EF y la generación de hábitos físicos y deportivos en el tiempo libre. De ahí, la importancia que desde las leyes educativas se promuevan estos hábitos. Baena-Extremera et al. (2014) destacan la normativa educativa como aspecto relevante y que colabora en la promoción de estos estilos de vida saludables durante las etapas educativas obligatorias y postobligatorias, ya que son determinantes en la formación integral del adolescente para su integración en la sociedad, siendo importante estudiar, aprender, trabajar y disponer de hábitos de ocio y tiempo libre dentro de su rutina diaria.

Con la nueva Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, se aprobó posteriormente el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Este Real Decreto recoge en uno de sus principales objetivos generales para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, la importancia de generar hábitos de actividad física saludable en nuestros adolescentes que se recoge en el Artículo 11, apartado k:

“Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.”

También el Real Decreto 1105/2014 hace referencia en los objetivos generales para la etapa de Bachillerato en el Artículo 25, apartado m, la importancia de la EF: *“Utilizar la EF y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social”*. De esta forma, la normativa educativa plasma la importancia de la EF para generar comportamientos activos en el tiempo libre de los estudiantes, teniendo la materia gran relevancia en este aspecto.

En los últimos años, se han llevado a cabo diferentes estudios sobre la importancia y utilidad que los adolescentes otorgan a la EF, donde han sido analizadas diferentes variables como la motivación, la satisfacción, los climas de aprendizaje percibidos por los estudiantes o las actividades extraescolares, entre otras (ver figura 9). Por todo ello, sería interesante conocer qué investigaciones se han ido realizando sobre la temática.

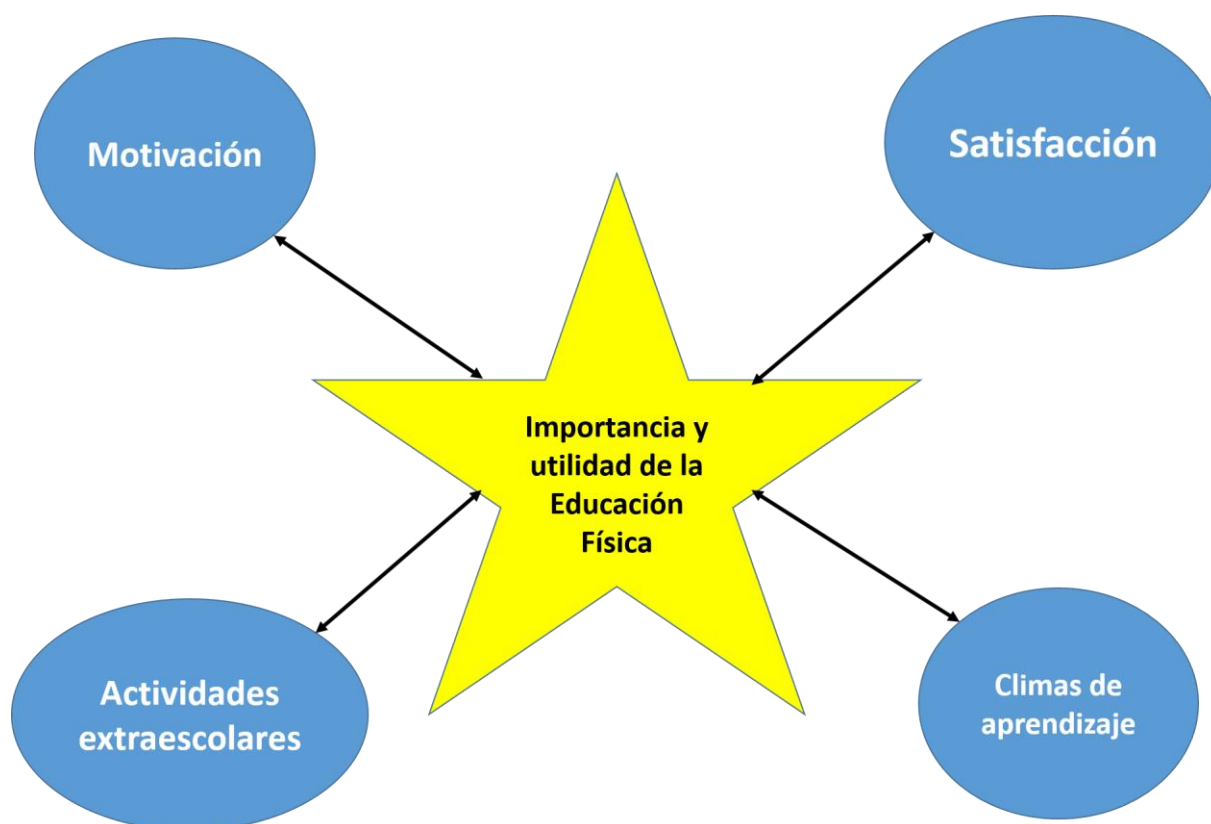


Figura 9. Variables que influyen en la importancia y utilidad de la EF (Elaboración Propia)

En este sentido, Moreno, González-Cutre y Ruiz (2009a), realizaron un estudio con 440 estudiantes españoles con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años de edad, en los

que se evaluó como afectaba la importancia que estos les daban a la EF con variables relacionadas con la motivación. Hallaron que la importancia que los estudiantes otorgaban a la EF se relacionaba positivamente con sentirse autónomos, competentes, buenas relaciones sociales y una motivación más intrínseca, mientras que por el contrario, aquellos que no la consideraban importante se relacionaban con sentirse desmotivados. De esta forma, existe una relación con mayores tasas de participación y niveles de actividad física.

En el trabajo de Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló y Ruiz (2009b) relacionaron la orientación al aprendizaje, el rendimiento en las clases de EF, la motivación hacia la EF, la importancia y utilidad que se le da a la EF y la participación en actividades extraescolares, identificando tres perfiles motivacionales. Primeramente el “perfil autodeterminado” donde los participantes consideraban la importancia del esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de las habilidades (clima hacia la tarea), con una alta motivación intrínseca y considerando importante la EF. Por otro lado el “perfil no autodeterminado” compuesto por estudiantes desmotivados, percibiendo climas que ensalzaban la demostración de la capacidad personal (clima hacia el ego). Y por último el “perfil desmotivado” con valores bajos de motivación intrínseca, extrínseca y no dándoles importancia a la EF ni encontrándole utilidad.

En una investigación realizada por Granero-Gallegos et al. (2012) con estudiantes españoles de entre 12 y 19 años de edad, identificaron en un análisis de perfiles, tres grupos con distintos niveles de motivación. Un primer nivel que presentaba una baja motivación que se asoció principalmente con niñas que no llegaban a las tres horas a la semana de actividad física, con el aburrimiento, bajos niveles de motivación intrínseca, satisfacción, diversión sin darle mucha importancia ni encontrarle utilidad a la EF. El segundo grupo, se identificó con una motivación moderada, se relacionó sobre todo con niños que practicaba actividad física por menos de tres horas a la semana, con una orientación al ego, la motivación extrínseca, llegando incluso al aburrimiento en la EF. Finalmente, un tercer grupo de alta motivación que se identificó sobre todo con chicos que practicaban ejercicio físico durante más de tres horas a la semana, siendo la orientación de estos hacia la tarea, con mayores niveles de motivación intrínseca y extrínseca, con mayores niveles de satisfacción y diversión, y mayores valores medios otorgados a la importancia y utilidad de la EF.

Otro estudio realizado por Moreno-Murcia et al. (2013), investigaron con una muestra de 819 adolescentes, sobre cómo afecta la importancia y utilidad que éstos les dan a la EF con el clima motivacional creado por el profesor en el aula, los mediadores psicológicos y el tipo de motivación. Estos autores encontraron que la importancia se relacionaba con mayores niveles de motivación intrínseca y con el clima orientado hacia la tarea. Los resultados muestran que con el alumnado que concede una mayor importancia a la asignatura la consecución de los diferentes objetivos curriculares es más fácil, lo cual ayuda a la consecución de compromisos hacia la materia, como concienciar y valorar sobre los efectos que presenta la práctica habitual y sistémica de la actividad física a lo largo de la vida.

En esta línea, Baena-Extremera et al. (2013) realizaron un estudio de mayor envergadura y similar al anteriormente descrito, dónde también evaluaban la influencia del tipo de motivación y el clima motivacional percibido por el estudiante en la importancia y utilidad que se le da a la EF. La muestra estuvo comprendida por 2002 estudiantes españoles de entre 12 y 19 años, encontrando la importancia de la motivación intrínseca y los climas orientados a la tarea, tanto para niñas como para niños, como variable predictora de la importancia y utilidad de la EF.

Un estudio realizado recientemente por Borges, Belando y Moreno-Murcia (2014) hallaron que niveles altos de motivación intrínseca predijeron positivamente la importancia que los estudiantes daban a la EF, encontrando una predicción más fuerte en el sexo femenino. Resultados similares obtuvo Florencia (1991), quien encontró que los estudiantes de ambos sexos con una alta motivación intrínseca disponían una actitud más positiva hacia la EF.

Una vez realizado una revisión de la bibliografía empírica encontrada sobre qué aspectos son los que intervienen en la importancia que los discentes dan a la materia de EF y la utilidad que le encuentran, podríamos llevar a cabo una serie de conclusiones:

- Los estudiantes que estén motivados intrínsecamente, le darán mayor importancia a la EF y la encontrarán como una asignatura más útil que aquellos

que dispongan mayor prevalencia hacia una motivación extrínseca o estén desmotivados.

- Los climas de aprendizaje enfocados hacia la tarea, se relacionan con mayores valores medios de importancia hacia la EF, que los climas orientados enfocados hacia la competición (ego).
- Los sentimientos de satisfacción y diversión en el aula de EF, se asocian con mayores valores medios de importancia que los discentes otorgan a la EF. Sin embargo, aquellos que experimentan sentimientos de aburrimiento y monotonía, no le tienen buena consideración.
- Los adolescentes masculinos, le suelen dar mayor importancia y encuentran más útil la asignatura de EF que sus compañeras. En consecuencia de esto, ellas abandonan la práctica físico-deportiva en mayor proporción.
- Cuando mayor es la frecuencia por semana en la práctica físico-deportiva, mayor importancia le dan los estudiantes a la EF, encontrándola más útil en sus vidas a diferencia de aquellos que la practican con menor frecuencia.
- Aquellos adolescentes que encuentran importante la EF, tienen una mayor predicción hacia la participación en actividades extraescolares, con respecto a aquellos que no la consideran importante.

De esta forma, lograr que los discentes consideren importante y útil la EF, desarrollando una actitud más activa hacia esta materia y hacia la práctica de actividad físico-deportiva en su tiempo libre, podría ser un factor importante en el aumento de la probabilidad de que practiquen actividad física y deporte a lo largo de sus vidas, tal como indica Moreno et al. (2009).

Desde esta perspectiva, tenemos que tener en cuenta que las actitudes generadas en la adolescencia hacia estilos de vida activos, pueden tener una gran influencia en etapas posteriores de vida. En esta línea Malina, (2012) realizó una revisión de la literatura científica con la que concluyó que aquellos sujetos que habían practicado actividad física con mayor

frecuencia durante la infancia y la adolescencia, solían mostrar mayor adherencia al ejercicio en la etapa adulta, aunque esta relación se mostraba relativamente débil.

Según Moreno et al. (2009), la EF es un medio ideal para fomentar estilos de vida activos, en las que si el docente promueve en sus sesiones la autonomía de sus estudiantes, una buena relación entre ellos y que mejoren sus propias habilidades, conseguirán lograr una actitud más positiva hacia la EF y la práctica deportiva en su tiempo libre. En este sentido, Prusak, Treasure, Darst y Pangrazi (2004), encontraron en un estudio realizado con chicas adolescentes, ya que suelen ser las menos activas, que si el docente de EF les brindaba mayor libertad de elección a la hora de qué actividades físicas realizar se mostraban con mayor motivación y predisposición hacia la práctica en las sesiones de EF que si por el contrario, no se les concedía esta libertad.

De esta forma, si los docentes gestionan, organizan y plantean sus sesiones de EF de forma que los estudiantes aprendan nuevas habilidades/competencias, proporcionándoles retroalimentación positiva, haciendo hincapié en que sus habilidades pueden mejorar con mucho trabajo y esfuerzo, promoviendo así objetivos más orientados al proceso de aprendizaje que al resultado final. Una forma de dar libre elección a los discentes sobre las actividades que quieran llevar a cabo en la sesión de EF, es permitirles decidir entre diferentes ejercicios que tengan como objetivo, el mismo objetivo final, animándolos a participar en su propio proceso de aprendizaje, teniendo en consideración las opiniones de éstos y motivándolos a diseñar sus propios programas de actividad físico-deportiva y a ser creativos en su propia enseñanza. Del mismo modo, el docente debería propiciar las buenas relaciones entre el alumnado, fomentando la interacción entre ellos, diseñando sesiones donde se enfoque más hacia la cohesión de grupos y las actividades cooperativas, en las que ellos mismos reflexionen sobre la importancia de formar agrupaciones y trabajar en equipo, variando de forma múltiple y heterogénea las diferentes formas de agrupación.

Por ello, se hace importante tratar a todos los estudiantes de la misma forma y sin establecer criterios de comparación normativos en las evaluaciones, salvo en condiciones especiales. Todos estos factores, se consideran importantes para tener una influencia positiva

en la evaluación de la EF por parte de los estudiantes pudiendo ser éste un primer paso hacia la creación de actitudes positivas que fomenten la adhesión al ejercicio.

Tras lo revisado en este apartado, esta tesis doctoral busca estudiar cómo perciben los adolescentes de importante y útil la EF, estudiando si existe diferencia en el género y el clima de aprendizaje creado por el profesor, es decir, si existe diferencia entre docentes mujeres/hombres y en función de si los docentes diseñan su sesiones hacia el aprendizaje en sí mismo o hacia demostrar la competencia con sus iguales. También, se estudiará la relación entre los comportamientos disruptivos de los discentes en función de cómo valoran la EF, del género de sus maestros y como, en función del centro, del curso, las notas académicas de los estudiantes y de la intención de práctica futura de actividad físico-deportiva en su tiempo libre.

1.7. COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS.

Tras lo explicado en los anteriores apartados, hemos podido observar como son distintas las variables que influyen en los estudiantes y en su comportamiento en el aula, entre las que podemos destacar: si el discente se divierte o se aburre en las clases de EF, en la escuela y/o en su vida en general, si los alumnos se auto perciben con un rendimiento académico alto o bajo en clase, si el docente dispone de las habilidades y/o competencias suficientes para que sus estudiantes consigan sus objetivos, y la importancia y utilidad que estos encuentran a la asignatura de EF. Así, consideramos interesante profundizar sobre los aspectos disciplinarios del alumnado y los comportamientos disruptivos que pueden perturbar el ambiente en el aula.

Según la Real Academia Española (2016) define disrupción como “*rotura o interrupción brusca*”, por lo que una conducta disruptiva de un estudiante en clase, se entiende como un comportamiento inapropiado que perturbará el ambiente en clase, dificultando, perjudicando e interrumpiendo su correcto funcionamiento.

Los aspectos disciplinarios de los discentes en las aulas, constituyen un problema en el proceso de enseñanza y aprendizaje actual, siendo de gran interés indagar sobre qué tipos de conductas disruptivas suelen ser las más frecuentes en los centros de enseñanza y en la EF. A menudo, se suelen dar estos comportamientos en los adolescentes, produciendo situaciones tensas entre sus iguales y con el propio docente siendo necesario afrontar la problemática de una forma rápida y eficaz. Así, resultaría interesante conocer cuáles son los factores que pueden influir en los comportamientos disruptivos y, qué comportamientos negativos suelen darse en las aulas de EF

Constantemente, se notifica que el profesorado de Secundaria y Bachillerato se enfrenta a situaciones de malos comportamientos por parte de los discentes con más frecuencia de la esperada, aunque la mayoría de estos comportamientos conflictivos, suelen ser de carácter leve, esto no quiere decir que no sean problemáticos según Krech, Kulinna y Cothran, (2010). En un esfuerzo por comprender mejor cual es la causa de estos comportamientos disruptivos, desde hace décadas, se han realizado diversas investigaciones

de carácter internacional (Borg, 1998; Houghton, Wheldall, & Merrett, 1988; Langfeldt, 1992; Wheldall, & Merrett, 1988).

Indagando un poco, Borg (1998) utilizó un cuestionario diseñado para maestros con una muestra de 605 sujetos y obtuvo que las principales conductas negativas que identificaban los docentes eran el consumo y el abuso de drogas, la intimidación a otros sujetos, destrucción de materiales, masturbación y comportamientos obscenos, y el consumo de tabaco.

Otro trabajo cuyo objetivo era determinar los tipos y la frecuencia de conductas problemáticas en el aula, en la que la muestra fueron 251 docentes británicos de Secundaria en una autoridad educativa de West Midlands, obtuvo que el 55% de los maestros afirmaban que pasaban demasiado tiempo solucionando problemas de orden y control como podrían ser que los adolescentes hablaran fuera de turno o obstaculizar a otros compañeros (Houghton, Wheldall, & Merret, 1988).

Resultados similares encontraron Wheldall y Merrett (1988) en los que el 51% de los maestros creían que estaban pasando más tiempo de lo que debían en solucionar problemas de orden y control de los estudiantes que en el propio aprendizaje, donde un promedio de tres o cuatro niños en clase fueron identificados como los más problemáticos.

Langfeldt (1992) realizó un estudio en el que comparó las percepciones diferentes entre profesorado de una cultura europea y asiática, entre Alemania y Corea del Sur. Evaluaron los comportamientos disocial-agresivos, desobediencia e inconformistas, obteniendo la principal causa de comportamientos disruptivos los disocial-agresivos y la menos grave la desobediencia, dándose más conductas inconformistas en los estudiantes coreanos que en los alemanes.

Como hemos podido observar en los anteriores párrafos, la gestión del aula es un factor importante en la efectividad de los maestros, esto es debido porque los comportamientos disruptivos de los estudiantes causan que los docentes tengan que dedicar más tiempo a corregir dichas conductas más que al aprendizaje de los estudiantes (Doyle, 1986), ocasionándole al profesorado agotamiento y estrés laboral (Goyette, Dore, & Dion,

2000; Schottle, & Peltier, 1991). En esta línea, diferentes investigaciones (Goyette et al., 2000; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010; Ervasti et al., 2011) encontraron que el mal comportamiento del alumnado era una de las principales causas de ansiedad en los docentes contribuyendo a la baja laboral de estos, con los gastos que esto puede ocasionar al sistema educativo, teniendo que buscar profesores de sustitución. Además, una ineficaz gestión del aula ocasiona una serie de interrupciones producidas por unos pocos estudiantes, que no sólo afectan a los estados de ansiedad y estrés del profesorado, sino que también afectan al resto de compañeros tal como afirman Cothran, Kulinna y Garrahy (2009) y Fernández-Balboa (1991).

1.7.1 Comportamientos disruptivos en EF.

En el área de EF se han realizado menos trabajos empíricos sobre los comportamientos problemáticos de los estudiantes en esta asignatura, lo cual es sorprendente según Amour y Duncombe (2004) dada la naturaleza perdurable de los supuestos vínculos entre la EF y la disciplina de los alumnos. Además, la EF al tener un carácter eminentemente práctico, ha sido etiquetada como un área curricular conflictiva debido a las frecuentes interacciones que en ella se producen (Buscà, Ruiz, & Rekalde, 2014). Estos conflictos suelen producirse a partir de las diferencias culturales, a la discriminación por la escasa o ausencia de habilidad o competencia motriz de los adolescentes o por la búsqueda obsesiva por encima de todo, de la victoria (Klomsten, Marsh, & Skaalvik, 2005).

A la hora de estudiar los comportamientos disruptivos que se dan en la asignatura de EF, es conveniente estudiar las distintas variables por las que pueden ocurrir las malas conductas, entre las que podemos destacar (ver figura 10): a) los motivos causantes de las malas conductas; b) variables socio-demográficas; c) los distintos niveles en los que se dan estos comportamientos; d) de donde viene la percepción de los malos comportamientos (maestro o estudiante).

Los comportamientos más inapropiados que los estudiantes perciben en las aulas, vienen clasificados en tres atribuciones según Cothran y Kulinna (2007): a) la lección en cuanto a los contenidos resulta monótona y aburrida; b) no les gusta/agrada el docente; c)

solamente son niños malos. El principal factor a los que se les atribuye esa mala conducta es a lecciones aburridas y monótonas, ya que las actividades propuestas por el docente no les resultan motivantes. Es importante que el docente sea del agrado de los estudiantes según Cothran, Kulinna y Garrahy (2003), para ello, se hace indispensable que exista una buena relación entre el estudiante y el docente, ya que aquellos estudiantes que percibían a aquellos profesores que cuidaban y mostraban respeto, ocasionaban conductas más proactivas en las sesiones de EF.

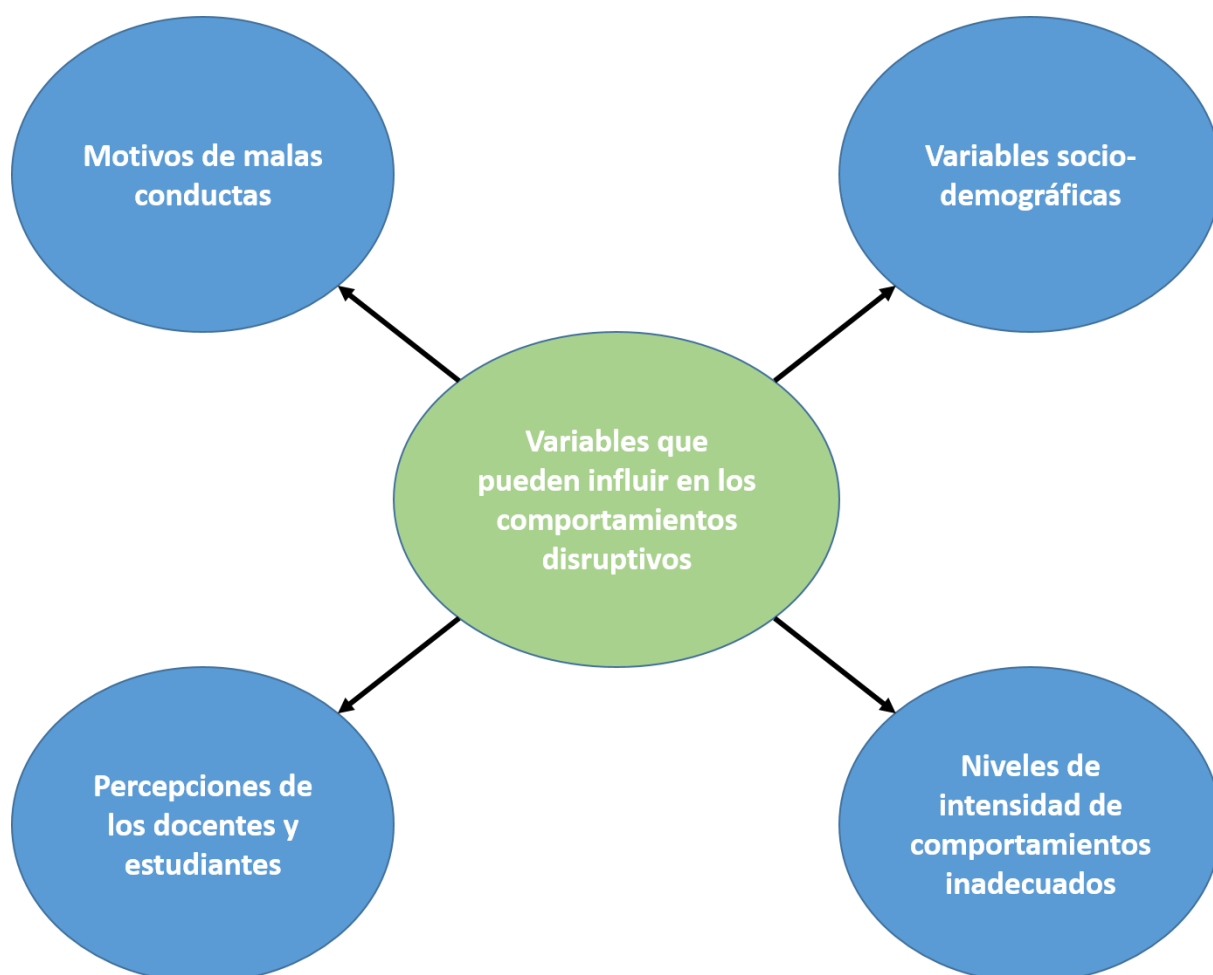


Figura 10. Factores que intervienen en las conductas disruptivas (Elaboración propia).

Al examinar los elementos que pueden afectar los comportamientos disruptivos, tanto los maestros como los estudiantes identificaron que la mayoría de las malas conductas que ocurrieron en clase, fueron de carácter leve y moderado, siendo los elementos de mayor influencia el nivel del curso académico, los antecedentes étnicos y el género, según Cothran y Kulinna (2007). Como se puede observar, estos elementos son de carácter sociodemográfico.

Enfocándonos en el nivel del curso de la escuela, Cothran y Kulinna (2007) hallaron que los estudiantes del nivel de Secundaria, reportaron en mayor medida conductas inadecuadas que el alumnado de Primaria. Este patrón de resultados también fue observado en un estudio previo en el que se preguntó al profesorado sobre los comportamientos problemáticos de los discentes, encontrando al alumnado de Secundaria con peores conductas que los de Primaria (Kulinna, Cothran, & Regualos, 2006). En esta línea, Fredricks et al. (2004) afirman que los estudiantes pueden mostrarse con conductas más inconformistas por diferentes razones, destacando entre ellas, su desvinculación de la escuela en esta edad adolescente, mostrándose con menor disposición a cumplir con las reglas y las expectativas de comportamiento.

Otra de las variables sociodemográficas estudiada fue el género en la que Sadker y Sadker (1995) obtuvieron que los docentes esperaban mejores comportamientos de las mujeres ya que acatan mejor los procedimientos y normas del aula. De hecho, el género femenino reportó percibir peores comportamientos en el aula que el género masculino, y en esta misma línea, las docentes también reportaron peores conductas del alumnado que los docentes en un estudio realizado por Kulinna et al. (2006). Esto puede ser debido, a que las alumnas y las maestras suelen ser más víctimas de los comportamientos disruptivos y, por lo tanto, reportan mayores incidencias (Cothran, & Kulinna, 2007).

En cuanto a los antecedentes étnicos, Cothran y Kulinna, (2007) realizaron un estudio con estudiantes de distintos orígenes, afroamericanas, hispanos, asiáticos, caucásicos, árabes, multirraciales y un último grupo dónde agruparon al resto de grupos étnicos. Los adolescentes de origen caucásico reportaron más comportamientos de desobediencia a las instrucciones, bajo compromiso y de distraer o perturbar a otros compañeros, mientras que el grupo del resto

de grupos étnicos, mostraron más conductas agresivas, comportamientos ilegales o perjudiciales y una mala autogestión.

Además de todo lo anterior, los distintos niveles de intensidad de las malas conductas, también son objeto de estudio. Un estudio realizado en Canadá por Goyette et al. (2000), identificaron tres niveles de intensidad de comportamientos problemáticos, clasificando los comportamientos disruptivos en un orden jerárquico de tres niveles: a) un 23% del estudio tenían un comportamiento primario (por ejemplo se distrae en clase); b) un 42% secundario (hace payasadas, disputas con otros compañeros, acosan a otros); y c) un 35% terciario (crítica, destruye el material, tiene comportamientos agresivos).

Dos investigaciones realizadas, una enfocada al comportamiento inadecuado del estudiante (Cothran & Kulinna, 2007) y otra con el modelo de mala conducta percibido por el maestro (Kulinna et al., 2006) revelaron una gran cantidad de superposiciones en los resultados de ambos trabajos. Cinco tipos de mala conducta eran comunes en los estudiantes y en los percibidos por los docentes: a) agresividad, b) comportamientos ilegales o perjudiciales, c) bajo compromiso o irresponsable, d) desobedecer las instrucciones, e) mala autogestión. Además, los estudiantes identificaron otra mala conducta como distraer o perturbar a otros compañeros, mientras que los profesores detectaron otras tres diferentes: a) evitar la participación en clase, b) comportamiento irrespetuoso y, c) realizar quejas constantemente.

Sin embargo, la asignatura de EF no solo crea situaciones de rivalidad, de demostración de habilidades de los adolescentes frente a sus iguales o situaciones de conflictos, sino que también se puede caracterizar por crear entre los discentes un clima de distensión, diversión, motivación y evasión del estrés, contribuyendo de forma destacada al nivel de satisfacción del estudiante en relación con la asignatura y con el centro escolar tal y como afirman Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015a). Para ello, es necesario que los docentes tengan establecidas unas estrategias motivacionales adecuadas a las características específicas y necesidades de sus estudiantes, manteniendo así la disciplina en el aula (Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho-Amador, & Pérez-Quero, 2015; Martínez-Galindo, Cervelló, & Moreno-Murcia, 2012).

1.7.2. Instrumentos para medir los comportamientos disruptivos.

Desde la década de los 80 y los 90, se vienen creando instrumentos para medir los comportamientos inapropiados en la escuela, buscando agrupar aquellas conductas negativas que solían repetirse con asiduidad. Algunos instrumentos agruparon los comportamientos en diferentes niveles de leves a severos, basados en clasificaciones de severidad previamente desarrolladas (Vogler, & Bishop, 1990). Los trabajos empíricos surgieron a partir de trabajos previos en educación y EF, estudiando la seriedad, el alcance y la frecuencia de comportamientos problemáticos en entornos escolares y ambientes de EF (Borg 1998, Houghton et al., 1988; Kennedy 1982; McCormack 1997; Vogler, & Bishop 1990, Wheldall, & Merrett, 1988).

En un principio, se diseñó para el área de la EF el *Physical Education Classroom Instrument* (PECI), diseñado por Kulinna, Cothran y Regualos (2003). El PECI en un principio se diseñó como un cuestionario de tipo Likert con unas escalas numéricas que iban de nunca (1) a siempre (5), de 59 ítems y seis sub-escalas, siendo las siguientes: a) agresividad; b) bajo compromiso e irresponsabilidad; c) desobediencia a las normas; d) comportamientos ilegales o perjudiciales; e) perturbador del ambiente en clase, y f) bajo autocontrol personal.

A pesar de ser perspicaz, el PECI presentó algunos desafíos, ya que un instrumento de 59 ítems toma un tiempo significativo para que los alumnos lo completen manteniendo la atención. Además, ésta primera versión del PECI, los autores también señalaron que se necesitaba trabajo psicométrico adicional para justificar plenamente el valor del instrumento. El trabajo en este área es particularmente desafiante dado que cuando se realizan encuestas a diferentes grupos de encuestados, se puede esperar el riesgo de una amplia gama de respuestas que conduzcan a una varianza entre grupos o una desigualdad de respuesta entre grupos. Este fenómeno puede comprometer la validez de constructo de las puntuaciones de un instrumento.

De esta forma se decidió acortar el PECI ya que a nivel práctico, el instrumento PECI resultaba demasiado largo para algunos diseños de investigación y era definitivamente demasiado largo para la mayoría de los maestros, dado el tamaño de la clase y al tiempo limitado disponible en la mayoría de los programas de EF. Por lo tanto, posteriormente se

creó un instrumento más corto que mantuviera las fuertes propiedades psicométricas del instrumento original, pero que era más propicio para el uso por los investigadores y los profesores en la escuela (Krech et al., 2010). De esta forma el PECEI quedó reducido a 20 ítems con 5 subescalas, eliminando la subescala de comportamientos ilegales o perjudiciales, quedando definitivamente las siguientes (ver figura 11): a) agresividad; b) bajo compromiso e irresponsabilidad; c) desobediencia a las normas; d) perturbador del ambiente en clase, y e) bajo autocontrol personal.

Además, se han diseñado otros cuestionarios y validado al castellano para medir aspectos relacionados con las conductas inadecuadas. Por un lado, encontramos el *Cuestionario de Percepción de las Estrategias que Emplean los Profesores para Mantener la Disciplina en Clase* (Gutiérrez, López, & Ruiz, 2009), que consta de 27 ítems agrupados en las siguientes cuatro subescalas (énfasis del profesor sobre razones intrínsecas para mantener la disciplina, énfasis del profesor sobre razones introyectadas para mantener la disciplina, indiferencia del profesor para mantener la disciplina y énfasis del profesor para mantener la disciplina). También, se ha diseñado el *Cuestionario de Razones para ser Disciplinados en Clase* de Papaionnou (1998), que consta de 19 ítems agrupados en dos subescalas: disciplinados e indisciplinados, validado al castellano por Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004). Finalmente, se seleccionó para la realización de esta tesis la versión corta del PECEI de los autores Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016), ya que nos interesaba utilizar un instrumento que no fuese muy extenso y que nos permitiese medir qué tipo de conductas solían ser las disruptivas.

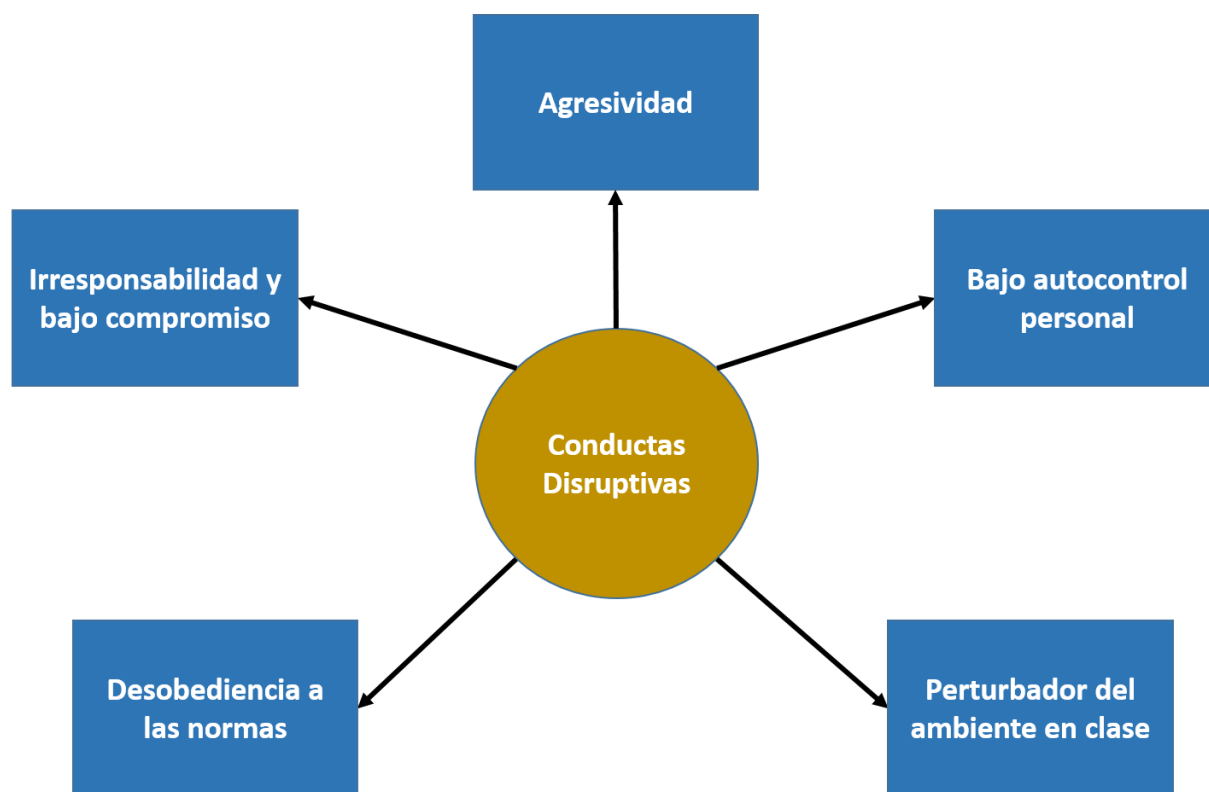


Figura 11. Tipos de comportamientos disruptivos (Krech et al., 2010).

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

2.1 OBJETIVOS E HIPÓTESIS:

Una vez realizada la revisión bibliográfica, los objetivos e hipótesis planteados en la presente tesis doctoral son los siguientes:

Objetivo General:

Analizar la relación entre la satisfacción, motivación y el clima de aprendizaje en función del rendimiento académico del discente y de las competencias del profesorado.

Hipótesis General:

El rendimiento académico del discente y las competencias del docente influirán en la satisfacción, la motivación y en el clima de aprendizaje del alumnado.

Teniendo en cuenta el objetivo e hipótesis general, a continuación se detallan los objetivos e hipótesis específicos:

Objetivo 1: Analizar la predicción de diferentes asignaturas del currículum, en relación a la satisfacción intrínseca en la escuela y a la mejora del rendimiento académico.

Hipótesis 1: La asignatura de EF es la asignatura del currículum que más contribuye a la satisfacción intrínseca en la escuela y a mejorar el rendimiento académico del estudiante.

Objetivo 2: Analizar como las competencias del docente de EF pueden predecir la satisfacción con la escuela, y éstas a su vez, la satisfacción con la vida en el alumnado de Educación Secundaria.

Hipótesis 2: Las competencias del docente de EF predicen la satisfacción con la escuela y ésta repercute en la satisfacción de la vida del alumno.

Objetivo 3: Conocer si existe algún efecto del género del profesor de EF sobre el rendimiento académico, la importancia concedida a esta asignatura, el clima motivacional percibido por los alumnos, sus conductas disruptivas y la intención de práctica física futura.

Hipótesis 3: El género del profesor de EF afectará al rendimiento académico, a la importancia concedida a esta asignatura, al clima motivacional percibido por los alumnos, sus conductas disruptivas y a la intención de práctica física futura.

2 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Alvira (1996) define diseño de investigación como un plan global de investigación que compone de forma congruente y adecuadamente correctas técnicas de recogida de los datos a estudiar, con unos análisis previstos y unos objetivos planteados previamente.

El diseño de la presente ha sido de tipo no experimental, seccional y descriptivo (Sierra, 2011). El diseño es de tipo no experimental, puesto que no se ha llevado un programa de intervención con los estudiantes, estructurado en grupo control y otro experimental. Es seccional porque no contempla ni diversidad de grupos, ni de observaciones, ni programas de intervención educativa, estando acotado a un solo grupo, a una sola observación, en un solo momento del tiempo determinado, siendo éste cuando el alumnado se encontraba en el centro de enseñanza. Por último, este diseño es descriptivo ya que se detalla a los estudiantes en un momento dado y en un lugar determinado.

Este tipo de diseño de investigación se basa en que utiliza técnica de recogida de datos mediante la observación directa, en la encuesta y el análisis de documentos. El diseño de la presente tesis, es un diseño habitual en trabajos empíricos de investigación social, que se basan en técnicas de observación, encuestas y revisión de documentación fundamental. La ventaja de este tipo de diseño es que ofrece la posibilidad de observar al alumnado en su realidad inmediata, en la clase de EF, sin tener que realizar ningún proceso de intervención con ellos, ni manipular las sesiones llevadas a cabo por los respectivos docentes, ya que el trabajo de recogida de datos se ha llevado a cabo dentro de los centros educativos participantes y sin tener que modificar ningún aspecto de la planificación educativa.

Se realizó una selección de ocho centros de Educación Secundaria Obligatoria de las Comunidades Autónomas de Alicante y Región de Murcia, por la facilidad de la recogida de

datos en cuánto cercanía y organización territorial. Posteriormente, se contactó con los centros de Educación Secundaria y Obligatoria para solicitar permiso previo para poder llevar a cabo esta investigación accediendo a participar en la investigación cinco de los centros de enseñanza previamente preseleccionados. Una vez autorizado por el centro, se informó de forma detallada a padres/madres/tutores y a los propios adolescentes acerca del objetivo, protocolo y finalidad del estudio, de la participación voluntaria y totalmente anónima, así como de la confidencialidad de las respuestas, siendo imprescindible para la participación la firma del consentimiento informado por parte de los padres/madres/tutores. Para todo el proceso descrito, se cumplieron los derechos de los mismos en relación a la Declaración de Helsinki (2008).

Los instrumentos utilizados en la investigación para medir las diferentes variables, fueron administrados en un mismo cuestionario en el aula por el investigador principal y sin la presencia del docente, dejando un tiempo estimado para rellenarlo, entre 30 y 50 minutos. El día de la prueba se informó a los estudiantes del protocolo para participar en la investigación y de las características del cuestionario (totalmente anónimo y sin respuestas correctas o incorrectas), solicitándole así que contestasen de la forma más sincera y honesta posible. También se facilitó un ambiente calmado y tranquilo, favoreciendo la relajación y concentración del alumnado. Durante el tiempo dedicado al trabajo de campo, el investigador principal fue respondiendo a las dudas planteadas por los adolescentes.

A continuación, en las tablas 1 y 2 se detalla el cronograma de tareas diseñado y seguido para esta tesis llevada a cabo en los cursos académicos 2015/2016 y 2016/2017.

Tabla 1. Cronograma de las tareas llevadas a cabo en el curso académico 2015/2016.

2016				
<i>Planteamiento del Objetivo General</i>				
	Oct-Dic	Ene-Mar	Abr-Jun	Jul-Sep
Diseño del Proyecto.	X			
Estancia Investigación – Con el Doctor Jorge Isabel Zamarripa en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México), especialista en la temática del alumnado.		X	X	
Revisión Bibliográfica – Se realizará una búsqueda exhaustiva en bases de datos con gran rigor científico con las palabras clave: EF, motivación, satisfacción, clima de aprendizaje, comportamiento	X	X	X	X
Redacción Marco Teórico – Se elaborará el marco teórico teniendo en cuenta los constructos teóricos más relevantes a nivel internacional		X	X	X

Tabla 2. Cronograma de las tareas llevadas a cabo en el curso académico 2016/2017.

2017				
<i>Consecución del Objetivo 1, 2 y 3</i>				
	Oct-Dic	Ene-Mar	Abr-Jun	Jul
Trabajo de Campo	X			
Pasar datos a base de datos	X			
Análisis Estadístico y Resultados – Con los directores de tesis		X		
Redacción Discusión y Conclusiones – Se redactará la discusión comparando los resultados con otros estudios realizados con gran rigor científico.		X	X	
Defensas Tesis				X

2.3 MUESTRA

Debido a los escasos recursos económicos que obstaculizaban el llevar a cabo el proyecto de investigación, se optó por no realizar ningún diseño muestral representativo de una población. De esta forma, se seleccionó el mayor número posible de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de las regiones de Murcia y Alicante, debido a que todos los centros se localizaban relativamente próximos entre sí. Por este motivo, el diseño de la muestra fue no probabilístico y por conveniencia.

La muestra estuvo compuesta por un total de 890 adolescentes estudiantes de EF (442 hombres y 448 mujeres), con una edad media de 15.49 años (DT = 1.79), pertenecientes a cinco centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia y la Región de Alicante (tabla 3).

Tabla 3. Distribución de frecuencias en función del sexo de los estudiantes de EF.

Sexo del estudiante	Frecuencia
Chicas	448
Chicos	442
Total	890

De los 890 adolescentes estudiantes de EF que participaron en la investigación 385 habitaban en la Región de Alicante y 505 eran de la Región de Murcia (tabla 4).

Tabla 4. Distribución de frecuencias en función de la Región Autónoma de los estudiantes de EF.

Región	Frecuencia
Alicante	385
Murcia	505
Total	890

El rango en función del curso académico de la muestra estuvo comprendido entre estudiantes de 1º de ESO y 2º de BACH. Un total de 152 (17.1%) estudiantes de la muestra pertenecía a 1º ESO, un 18.0% a 2º ESO, el 20.4% a 3º ESO, un 20.9% a 4º ESO, un 11.3% a 1º de BACH y por último, un 12.2% a 2º BACH (Figura 12). Además, en la tabla 5 se puede observar el análisis descriptivo en función del curso académico y del sexo de los estudiantes de EF.

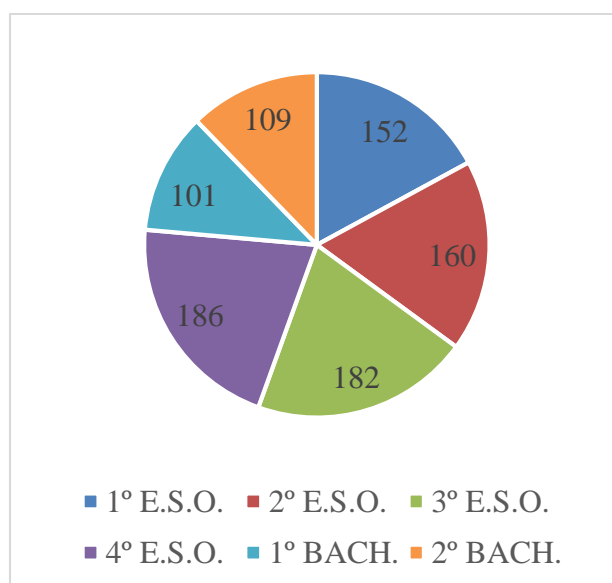


Figura 12. Distribución de frecuencias en función del curso académico de los estudiantes de EF.

Tabla 5. Análisis descriptivo en función del curso académico y del sexo de los estudiantes de EF.

			Sexo					
			Chica			Chico		
			Recuento	Edad Media	D. T.	Recuento	Edad Media	D. T.
Curso	1° ESO	Años	74	12.86	.34	78	12.96	.57
	2° ESO	Años	82	14.18	.50	78	14.23	.53
	3° ESO	Años	97	15.48	.81	85	15.33	.62
	4° ESO	Años	88	16.31	.95	98	16.38	.89
	1° BACH	Años	49	17.29	.68	52	17.17	.47
	2° BACH	Años	58	17.93	.70	51	18.20	.69

2.4 VARIABLES A MEDIR E INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

En esta tesis, se han estudiado nueve variables utilizando diversas escalas, algunas de ellas previamente validadas por otros autores en diferentes trabajos empíricos, otras, como el rendimiento académico, simplemente preguntando al estudiante por la nota obtenida en las últimas calificaciones.

Para la elaboración del cuestionario final y la consecución de los objetivos definidos y así, verificar las hipótesis planteadas, se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. *Rendimiento académico.* Para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, se elaboró un cuestionario para cada una de las materias encuestadas, donde había una escala tipo Likert para cada una de ellas con una enumeración desde el 1 (la calificación más baja) al 10 (la calificación más alta).
2. *Satisfacción con la vida.* Para evaluar la satisfacción con la vida se usó el instrumento traducido al castellano por Atienza et al. (2000) de la versión inglesa del cuestionario SWLS de Diener et al. (1985). Este instrumento, presenta 5 ítems recogiendo las respuestas con una escala tipo Likert desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo), siendo los siguientes: 1) «En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea», 2) «Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes», 3) «Estoy satisfecho con mi vida», 4) «Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido», y 5) «Las circunstancias de mi vida son buenas».

3. *Satisfacción con la escuela*. Se empleó el cuestionario de *Satisfacción Intrínseca con la escuela* validado por Castillo et al. (2001) del *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale* (Duda, & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985). Este instrumento presenta ocho ítems que miden el grado de satisfacción con la escuela, con dos subescalas, cinco ítems que miden la *satisfacción/diversión* y, tres ítems que miden el *aburrimiento* con la escuela. La escala estaba precedida por la frase «*Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones, referidas a todas tus clases en el instituto*», continuada por los ocho ítems. Un ejemplo de ítem de la subescala de *satisfacción/diversión* fue «*Normalmente disfruto aprendiendo en el colegio*», un ejemplo de ítem de *aburrimiento* fue «*Normalmente deseo que se acabe rápidamente el día de colegio*». Las respuestas fueron recogidas mediante una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (*muy en desacuerdo*) y 5 (*muy de acuerdo*).
4. *Sport Satisfaction Instrument (SSI)* adaptada a EF. Se usó la versión española (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno, & Duda, 1997) del *Sport Satisfaction Instrument (SSI)* de Duda y Nicholls (1992), adaptada a EF (*SSI-EF*) (Baena-Extremera et al., 2012). El *SSI-EF* consta de 8 ítems para medir la satisfacción intrínseca en una actividad deportiva mediante dos subescalas que miden *satisfacción/diversión* (5 ítems) y *aburrimiento* (3 ítems) en la práctica deportiva. La escala estaba precedida por la frase «*Según la asignatura que doy en clase...*» haciendo referencia a las distintas materias recibidas por los estudiantes (Lengua, Matemáticas, EF, Inglés, y Geografía e Historia). Un ejemplo de ítem de *satisfacción/diversión* fue «*Normalmente encuentro la asignatura de... interesante*» y, de *aburrimiento* fue «*En las clases de... a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente*». Las respuestas fueron recogidas en una escala de tipo Likert de 5 puntos que oscila desde *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (5).
5. *Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS)*. Este instrumento viene de la versión inglesa de Catano y Harvey (2011), presenta nueve ítems que miden las percepciones de los estudiantes de la eficacia de la docencia. La versión castellana fue adaptada para medir las competencias del profesorado de EF por Baena-Extremera et al. (2015). Las respuestas están recogidas en una escala de ítems politómicos de siete puntos que oscila entre los valores *Bajo* (1, 2), *Medio* (3, 4, 5) y *Alto* (6, 7). Los ocho

constructos a medir son la *disponibilidad, comunicación, conciencia de trabajo, creatividad, feed-back, consideración individual del alumno/a, profesionalidad, resolución de problemas, y conciencia social.*

6. *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ)*. Se ha utilizado la versión española (Ruiz-Juan, 2014) de la versión inglesa del PTEGQ de Papaioannou et al. (2007). Este instrumento, presenta 24 ítems que miden las percepciones que tienen los alumnos de sus profesores de EF. Está compuesto por cuatro dimensiones: *Maestría* (6 ítems), *Rendimiento-aproximación* (6 ítems), *Rendimiento-evitación* (6 ítems) y *Aprobación social* (6 ítems). La escala estaba precedida por la frase «*Mi profesor de Educación Física...*». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem de *maestría* fue «*Esta muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades o juegos*», de *rendimiento-aproximación* fue «*Anima a los alumnos a jugar mejor que los demás*», de *rendimiento-evitación* fue «*A menudo hace que me preocupe por si me dice que no soy competente o capaz en la clase de educación física*», de *aprobación social* fue «*Pretende que yo aprenda habilidades o juegos para que mis compañeros me valoren*».
7. *Physical Education Classroom Instrument (PECI)*. Se usó la versión abreviada del PECI original de Krech et al. (2010) al castellano para evaluar las conductas disruptivas del alumnado de EF validado por Granero-Gallegos y Baena-Extremera, (2016). Este instrumento está compuesto por 20 ítems que miden las percepciones que tienen los estudiantes sobre su comportamiento en las clases de EF, dividido en cinco dimensiones: *agresividad* (4 ítems), *irresponsabilidad y bajo compromiso* (4 ítems), *desobediencia de las normas* (4 ítems), *perturbador del ambiente de clase* (4 ítems) y *bajo autocontrol personal* (4 ítems). La escala estaba precedida por la frase «*Piensa en tu propio comportamiento en clase de Educación Física y dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...*». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). Un ejemplo de ítem de *agresividad* fue «*Amenazo a los demás compañeros/as de clase*», de *irresponsabilidad y bajo compromiso* fue «*Soy perezoso en clase*», de *desobediencia de las normas* fue «*Interrumpo las clases*», de *perturbador del ambiente de clase* fue «*No presto*

atención en clase de Educación Física», de bajo autocontrol personal fue «Soy peleón».

8. *Intention to partake in leisure-time physical activity.* Se utilizó la versión castellana de Granero-Gallegos et al. (2014), traducido de la versión inglesa de Chatzisarantis et al. (1997) basado en la obra de Ajzen y Madden (1986). El instrumento trata de evaluar la intención de los estudiantes de ser físicamente activos en su tiempo libre durante el período de un mes. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 7 puntos que van de 1 (muy improbable) a 7 (muy probable). La escala, estaba precedida por la frase «*En mi tiempo libre, fuera del instituto...*». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem fue «*Estoy decidido a hacer ejercicio físico*».
9. *Importancia y utilidad de la EF (IEF).* Mide la importancia y utilidad concedida por el alumnado a la EF (Moreno et al., 2009) a través de 3 ítems. Los alumnos respondieron en una escala tipo Likert de 4 puntos que va desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 4 (*totalmente de acuerdo*). La escala estaba precedida por la frase «*En mis clases de Educación Física...*». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem fue «*Considero importante recibir clase de Educación Física*»

A continuación, en la tabla 6 se describen las variables estudiadas con sus respectivos instrumentos de medida.

Tabla 6. Variables e instrumentos de medida.

VARIABLES ESTUDIADAS	INSTRUMENTOS DE MEDIDA USADOS
V1-Rendimiento académico	Nota académica del alumnado conseguido en el último trimestre cursado.
V2-Satisfacción con la vida	SWLS: Satisfacción con la vida.
V3-Satisfacción con la escuela	ISC: Satisfacción intrínseca con la escuela.
V4-Satisfacción con la asignatura de EF	SSI-EF: Satisfacción intrínseca con la asignatura de EF.
V5-Valoración de la competencia del docente de EF.	ETCS: Evaluation of teaching competences scale.
V6-Percepción del estudiante del clima de aprendizaje creado por el docente de EF.	PTEGQ: Perceptions of teacher's emphasis on goals questionnaire.
V7-Percepción del estudiante de su comportamiento disruptivo en clase de EF	PECI: Physical education classroom instrument.
V8-Intención de práctica futura de actividad física en el tiempo libre de los estudiantes	IPLPA: Intention to partake in leisure-time physical activity.
V9-Importancia y utilidad que los estudiantes dan a la asignatura de EF	IEF: Importancia y utilidad de la EF.

Tras haber descrito los objetivos de la presente tesis, las variables a estudiar y los instrumentos de medida que se van a utilizar, a continuación se presenta en la tabla 7 la relación entre los tres elementos mencionados para la consecución de los objetivos.

Tabla 7. Relación de los objetivos con las variables a estudiar y los instrumentos a utilizar.

OBJETIVOS	VARIABLES	INSTRUMENTOS A UTILIZAR
Objetivo 1	V1-V3-V4	I1-I3-I4
Objetivo 2	V2-V5-V7	I2-I5-I7
Objetivo 3	V6-V8-V9	I6-I8-I9

2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Para llevar a cabo este trabajo, el planteamiento de análisis estadístico se organizó siguiendo las etapas que a continuación se detallan.

En relación al primer objetivo se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) de la escala de Satisfacción con cada una de las asignaturas, así como con la escala de satisfacción intrínseca con la escuela. Se calcularán varios índices de fiabilidad y validez, como el alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída (AVE) para cada instrumento. A continuación, se llevó a cabo el análisis de correlaciones de cada escala de satisfacción adaptada a cada asignatura, con la satisfacción escolar y la nota académica. Posteriormente, se calcularon diversos modelos de ecuaciones estructurales diferenciando por asignaturas, para responder al objetivo de este trabajo. Los cálculos se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS v.22 y LISREL 8.80.

En el segundo objetivo se realizó igualmente un AFC para estudiar la adecuación de dichos instrumentos a las muestras utilizadas en esta investigación, seguidos de los cálculos de índices de fiabilidad y validez (alfa de Cronbach, Fiabilidad Compuesta y AVE) para cada instrumento. Posteriormente, se realizó un análisis de correlaciones entre los instrumentos utilizados, seguido de diversos modelos de ecuaciones estructurales, para responder al objetivo de este trabajo. Los cálculos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS v.22 y LISREL 8.80.

Para finalizar con el tercer objetivo, se llevaron a cabo los AFC para estudiar la adecuación de dichos instrumentos a la muestra a utilizar. Seguidamente se calcularon, como en casos anteriores, la fiabilidad y validez de cada instrumento. A continuación se procedió a realizar un Modelo Lineal de Regresión Multinivel, estudiando la asociación del género del docente con las dimensiones de la importancia de la EF, el clima motivacional percibido por el alumno, las conductas disruptivas, la intención de práctica física y rendimiento académico, todo ello ajustado por al tipo de centro, a la edad, al género del alumnado y al grupo clase al que pertenecían. Todos los cálculos de este objetivo se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS v.22 y LISREL 8.80.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

Análisis de los resultados para el objetivo 1

A continuación, exponemos los resultados del objetivo 1 y los análisis realizados.

Análisis factorial confirmatorio

Para estudiar la adecuación del instrumento de Satisfacción con cada asignatura, se partió de la propuesta inicial teórica de Duda y Nicholls (1992) y Baena-Extremera et al. (2012). Se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los modelos combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007). Entre los absolutos: el valor p , asociado con el estadístico Chi-cuadrado (χ^2); la ratio entre χ^2 y grados de libertad (gl ; χ^2/gl); el GFI (índice de bondad de ajuste) y el IFI (Índice de ajuste). Entre los índices relativos: NFI (índice de ajuste normalizado), NNFI (índice de ajuste no normativo) y CFI (índice de ajuste comparativo). También el RMSEA (error de aproximación cuadrático medio), como índice incremental. Los parámetros estimados se consideran significativos cuando el valor asociado al valor t es >1.96 ($p < .05$).

Para hacer el estudio confirmatorio, primeramente se llevó a cabo un análisis de la normalidad multivariante de esta escala segmentado por asignatura. Se realizó el *test de normalidad basado en la curtosis multivariante relativa* (RMK) de PRELIS, del programa LISREL 8.80. Los valores de cada una de las adaptaciones del cuestionario de satisfacción adaptado a cada asignatura, se pueden ver en la tabla 8. Los resultados muestran que no se puede asumir la normalidad de los datos.

Tabla 8. Valores del test de normalidad multivariante de los instrumentos SSI-EF, SSI-GH, SSI-ING, SSI-LEN, SSI-MAT, ISC.

	Curtosis normalizada multivariante	Mardia- Based- Kappa	Límite Superior	Límite Inferior
SSI-EF	29.434	.312		
SSI-GH	14.267	.173		
SSI-ING	21.687	.263	1.034	.966
SSI-LEN	17.894	.217		
SSI-MAT	17.235	.209		
ISC	6.5740	.147		

Una vez conocida la no normalidad de los datos, se optó por utilizar el método de estimación *weighted least squares* (WLS) del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom

(2003). Se calcularon matrices de correlaciones policóricas y de covarianzas asintóticas para cada una de las asignatura, siendo utilizadas como input para el análisis de los datos. Los resultados de los AFC se pueden apreciar en la tabla 9, observándose como todos los índices de los modelos dan correctamente, estando sus valores ajustados en χ^2 / gl (Bentler, 1989; Tabachnick & Fidell, 2007), en GFI (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008), CFI, IFI, NFI, NNFI (Hu & Bentler, 1995), y en RMSEA (Chen, Curran, Bollen, Kirby, & Paxton, 2008; Cole & Maxwell, 2003). Los modelos de GH, LAN y EF presentan los mejores índices de ajuste a nivel general.

Tabla 9. Índices de ajuste de los instrumentos SSI-EF, SSI-GH, SSI-ING, SSI-LEN, SSI-MAT, ISC.

	χ^2	gl	χ^2 / gl	p	GFI	CFI	IFI	NFI	$NNFI$	$RMSEA$	$ECVI$
<i>SSI EF</i>	48.16	19	2.53	.000	.99	.99	.99	.98	.99	.048	4.472
<i>SSI GH</i>	46.31	19	2.44	.000	.99	.99	.99	.98	.98	.040	2.963
<i>SSI ING</i>	55.73	19	2.93	.000	.99	.99	.99	.98	.98	.047	4.274
<i>SSI LEN</i>	49.90	19	2.63	.000	.99	.99	.99	.98	.98	.043	3.566
<i>SSI MAT</i>	88.71	19	4.67	.000	.99	.98	.98	.98	.98	.064	5.279
<i>ISC</i>	78.78	19	4.14	.000	.99	.94	.94	.92	.91	.068	1.429

Análisis de fiabilidad y validez.

En la tabla 10, se presenta un análisis de cada modelo, con los valores Alfa de Cronbach, la Fiabilidad Compuesta y AVE, además de la media y desviación típica de la nota de la asignatura. Como se puede observar, todos los índices de fiabilidad, AVE y casi todos los α están por encima de los valores aceptables, según Dunn, Baguley y Brunsten (2014) y Hair, Black, Babin, y Anderson (2009). No obstante, el hecho de que presenten un número reducido de ítems por factor (como en el caso de las dimensiones del aburrimiento), hace que los valores obtenidos de α puedan ser aceptables (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). Además, habría que tener en cuenta por otro lado, que la Fiabilidad Compuesta se considera más adecuada que el alfa de Cronbach en escalas de tipo ordinal, porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto (Vandenbosch, 1996), por lo que justifica la fiabilidad obtenida de estos instrumentos.

En el análisis de medias de las notas, destaca la EF como la asignatura con mayor media ($M=7.51$), siendo la menor las MAT ($M=5.22$). En relación a cada uno de los factores, la satisfacción con respecto a las asignaturas y a la escuela, es mayor al aburrimiento,

exceptuando en MAT. La mayor diferencia entre ambos factores está en EF ($\Delta=.74$), siendo además la asignatura que presenta una mayor media de satisfacción ($M_{SATEF}=3.31$) y una menor en aburrimiento ($M_{ABUEF}=2.57$). Destacar como en las MAT, los alumnos se aburren más que se satisfacen.

Tabla 10. Escala fiabilidad y validez convergente de los instrumentos SSI-EF, SSI-GH, SSI-ING, SSI-LEN, SSI-MAT, ISC.

	M _(nota asignatura)	DT _(nota asignatura)	M	DT	Fiabilidad compuesta	AVE	α
<i>SATEF</i>			3.31	1.10	.93	.71	.89
<i>ABUEF</i>	7.51	1.5	2.57	1.12	.86	.67	.79
<i>SATGH</i>			2.96	1.03	.85	.53	.84
<i>ABUGH</i>	5.80	1.48	2.92	1.15	.76	.52	.75
<i>SATING</i>			3.07	1.07	.89	.63	.88
<i>ABUING</i>	5.52	2.20	2.74	1.03	.79	.56	.77
<i>SATLEN</i>			2.93	1.06	.87	.58	.86
<i>ABULEN</i>	5.54	2.13	2.77	1.16	.80	.57	.78
<i>SATMAT</i>			2.78	1.13	.89	.62	.87
<i>ABUMAT</i>	5.22	2.12	3.00	1.18	.80	.58	.77
<i>SATE</i>			3.16	.95	.83	.50	.76
<i>ABUE</i>			2.98	.85	.75	.50	.69

Análisis de correlación.

En el análisis de correlación, se aprecia como la satisfacción de cada asignatura mantiene correlaciones significativas y negativas con la dimensión opuesta de su escala, y de satisfacción escolar. En cambio, presenta correlaciones significativas y positivas con la satisfacción escolar en todas las asignatura, siendo mayor en EF ($r=.476^{**}$) y la menor en GH ($r=.302^{**}$). También, presentó correlaciones positivas y significativas con las notas académicas, obteniéndose los valores más altos en ING ($r=.184^{**}$) y EF ($r=.183^{**}$). La satisfacción escolar, presentó correlaciones positivas y significativas con las notas académicas en todas las asignaturas, obteniendo valores muy parecidos, que oscilaron entre $r=.117^{**}$ en EF y $r=.140^{**}$ en ING y LEN. En relación al aburrimiento, la EF es la que presenta mayores correlaciones significativas y negativas con la satisfacción escolar ($r=-.353^{**}$), presentando las mayores correlaciones entre aburrimiento en la asignatura y escolar, en LEN ($r=.378^{**}$). Finalmente, el ABUE correlacionó de igual forma y con valores casi similares, en todas las

asignaturas con la nota académica, oscilando entre $r=-.086^{**}$ y $r=-.089^{**}$ (Tablas 11, 12, 13, 14, 15).

Tabla 11. Correlación entre satisfacción en EF, escolar y nota académica.

	1	2	3	4	5
1. SATEF	-	-.661**	.476**	-.321**	.183**
2. ABUEF		-	-.353**	.339**	-.169**
3. SATESCUELA			-	-.594**	.111**
4. ABUESCUELA				-	-.086**
5. NOTAS					-

Tabla 12. Correlación entre satisfacción en GH, escolar y nota académica.

	1	2	3	4	5
1. SATGH	-	-.610**	.302**	-.212**	.117**
2. ABUGH		-	-.301**	.335**	-.128**
3. SATESCUELA			-	-.527**	.140**
4. ABUESCUELA				-	-.089*
5. NOTAS					-

Tabla 13. Correlación entre satisfacción en ING, escolar y nota académica.

	1	2	3	4	5
1. SATING	-	-.648**	.384**	-.243**	.184**
2. ABUING		-	-.282**	.304**	-.181**
3. SATESCUELA			-	-.527**	.140**
4. ABUESCUELA				-	-.089**
5. NOTAS					-

Tabla 14. Correlación entre satisfacción en LEN, escolar y nota académica.

	1	2	3	4	5
1. SATLEN	-	-.723**	.373**	-.339**	.065
2. ABULEN		-	-.321**	.378**	-.106**
3. SATESCUELA			-	-.546**	.140**
4. ABUESCUELA				-	-.089*
5. NOTAS					-

Tabla 15. Correlación entre satisfacción en MAT, escolar y nota académica.

	1	2	3	4	5
1. SATMAT	-	-.707**	.338**	-.298**	.145**
2. ABUMAT		-	-.326**	.384**	-.160**
3. SATESCUELA			-	-.527**	.137**
4. ABUESCUELA				-	-.088*
5. NOTAS					-

Predicción de la satisfacción escolar y la nota académica.

Para dar resultado al objetivo de esta investigación, se hipotizaron varios modelos, uno para cada una de las asignaturas, para testear cuál de ellos se ajustaba mejor según las recomendaciones de Markland (2007). Como se ha indicado anteriormente, se testeó la escala de satisfacción para cada una de las asignaturas tratadas en esta investigación, siendo las variables exógenas la satisfacción y aburrimiento en cada una de las materias, y las variables endógenas, la satisfacción y ABUE y la nota académica. Los modelos de regresión estructural fueron evaluados mediante la combinación de los índices de ajuste señalados anteriormente: χ^2/gl , GFI, CFI, IFI, NFI, NNFI, RMSEA, ECVI, y el criterio de información Akaike (que tiene en cuenta tanto el ajuste como la parsimonia del modelo). En la tabla 16, se pueden ver los resultados obtenidos en cada modelo de ecuaciones estructurales, ajustándose perfectamente a los parámetros para considerarlos aceptables (Bentler, 1989; Hooper, et al., 2008; Tabachnick & Fidell, 2007, entre otros).

Tabla 16. Índices de ajuste de los modelos de predicción de los instrumentos SSI-EF, SSI-GH, SSI-ING, SSI-LEN, SSI-MAT, ISC.

	x^2	gl	x^2 / gl	p	GFI	CFI	IFI	NFI	NNFI	RMSEA	ECVI	Akaike
<i>SSI EF</i>	837.08	184	4.54	.000	.97	.96	.96	.95	.95	.07	23.266	15797.638
<i>SSI GH</i>	961.93	183	5.25	.000	.96	.93	.93	.91	.91	.07	15.405	10460.038
<i>SSI ING</i>	918.03	184	4.99	.000	.97	.94	.94	.93	.93	.07	18.964	12876.712
<i>SSI LEN</i>	902.64	183	4.93	.000	.97	.94	.94	.92	.93	.07	16.614	11280.670
<i>SSI MAT</i>	910.62	183	4.98	.000	.97	.94	.94	.93	.93	.07	17.990	12215.247

En el cálculo del ECVI de cada modelo se puede apreciar como el modelo de EF, es el modelo que peor resultados obtiene, seguido del modelo de ING y MAT. Por otro lado, también se puede usar el Criterio de Información de Akaike (AIC) para comparar modelos, siendo igualmente el modelo de EF_(AIC=15797.638) y el de ING_(AIC=12876.712), los que presentaron peores valores al resto. Destacar no obstante que el modelo de EF, obtiene mejores valores de χ^2 / gl , siendo el RMSEA igual que el resto de modelos. Los índices de modificación de algunos modelos, aconsejaron para un mejor ajuste llevar a cabo otras predicciones, como por ejemplo, entre la satisfacción escolar y la Nota en MAT (Modelo de MAT), o permitir algún error de covarianza (Modelos de GH y LEN). En el Path Diagram, se observan los valores de gamma, beta, lambda-x, lambda-y y theta delta y theta epsilon (Figura 17).

Como se puede apreciar en la Figura 13, 14, 15, 16 y 17 (Path Diagram de EF, GH, ING, LEN, MAT) y en la Tabla 9, el modelo que más predice la satisfacción escolar es el de LEN ($\gamma=.84$), EF y GH ($\gamma=.82$). En cambio, los que más predicen la nota desde la satisfacción escolar, es la asignatura de ING ($\beta=.41$), seguida de la EF ($\beta=.39$), siendo la que menos, la LEN ($\beta=.29$). Es interesante destacar como todas las asignaturas predicen en valores parecidos el ABUE ($\gamma=.70$ a $\gamma=.78$). En cambio, el ABUE predice de forma negativa la nota académica en mayor medida en ING ($\beta=-.21$) y en menor medida en MAT ($\beta=-.01$). Finalmente, destacar que en todos los modelos, las cargas factoriales estandarizadas elevadas fueron $\lambda>.50$ y estadísticamente significativas ($t\text{-value}>1.96$).

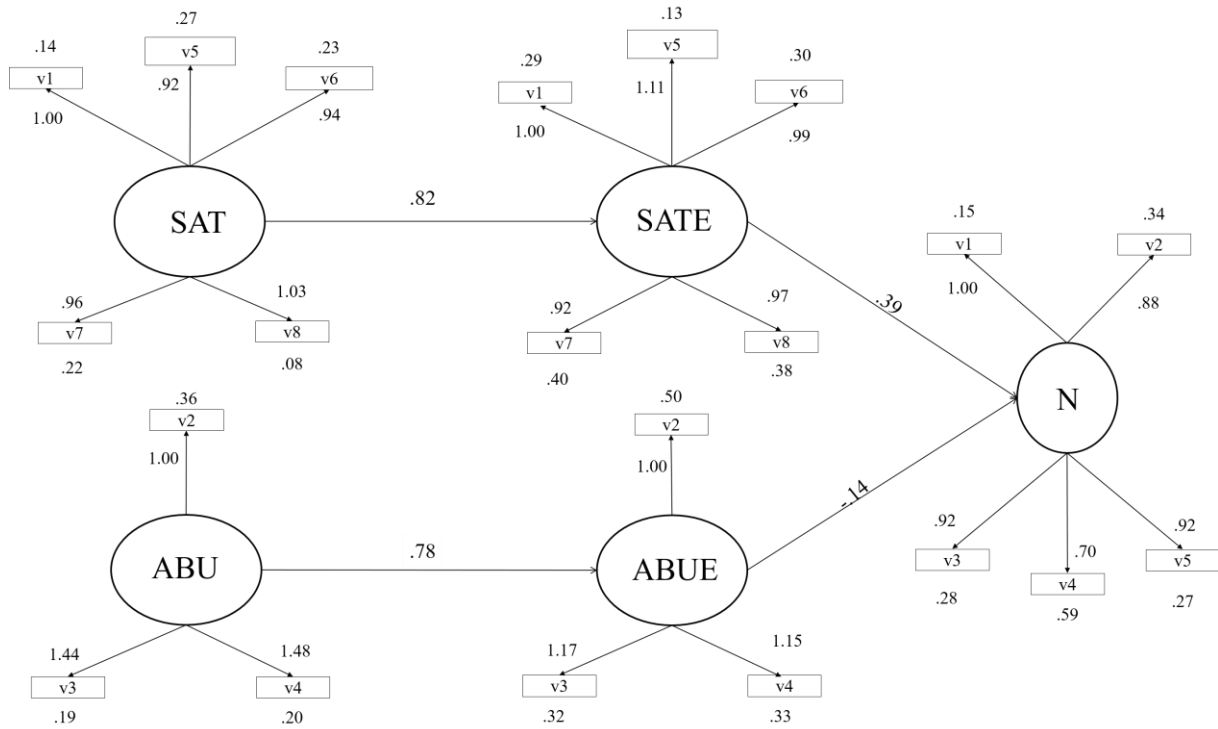


Figura 13. Path Diagram de la asignatura de EF (Elaboración Propia)

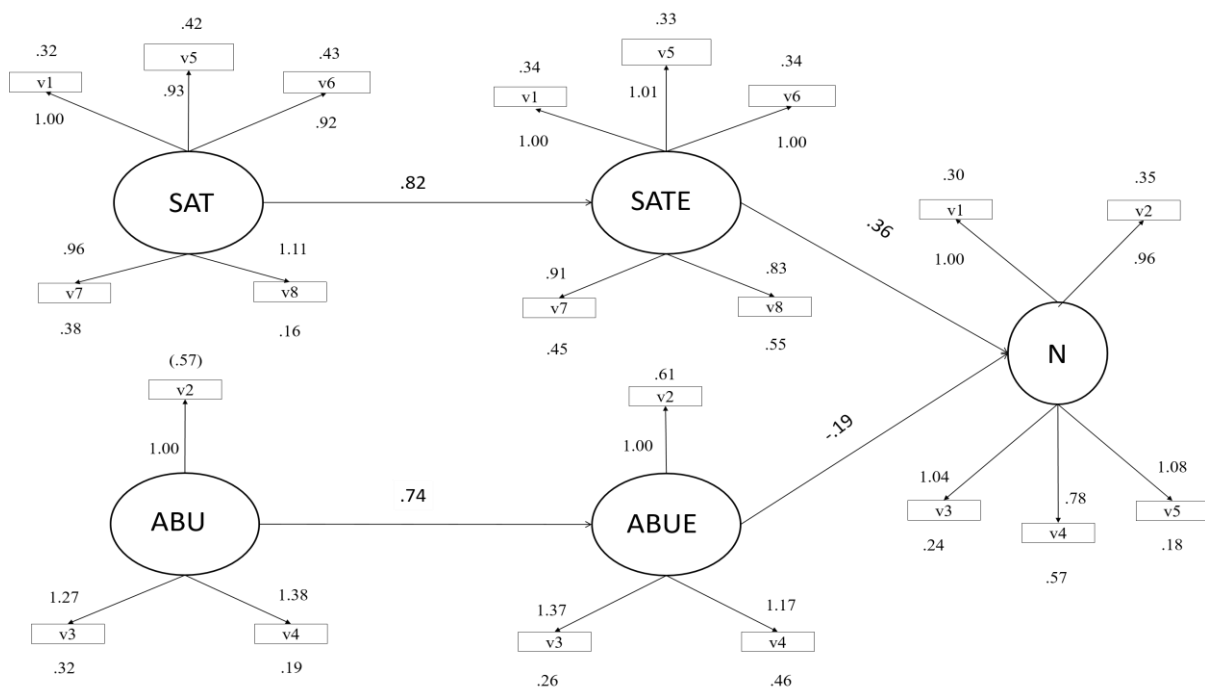


Figura 14. Path Diagram de la asignatura de GH (Elaboración Propia).

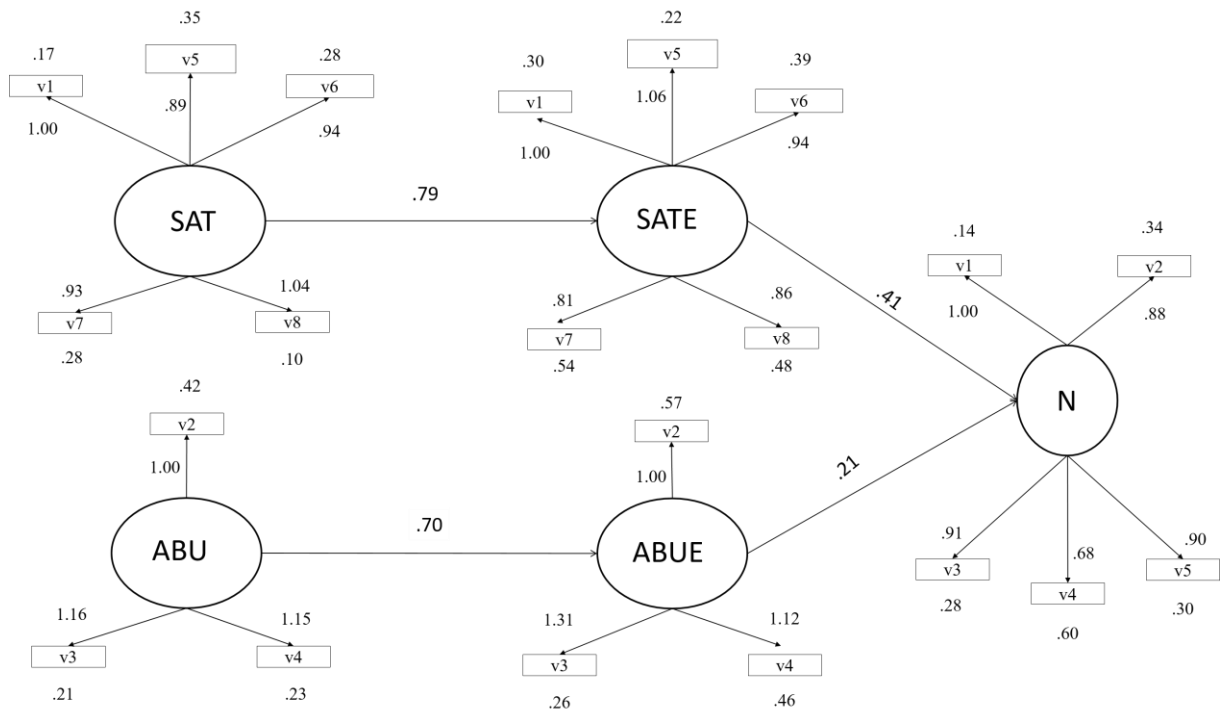


Figura 15. Path Diagram de la asignatura de ING (Elaboración Propia).

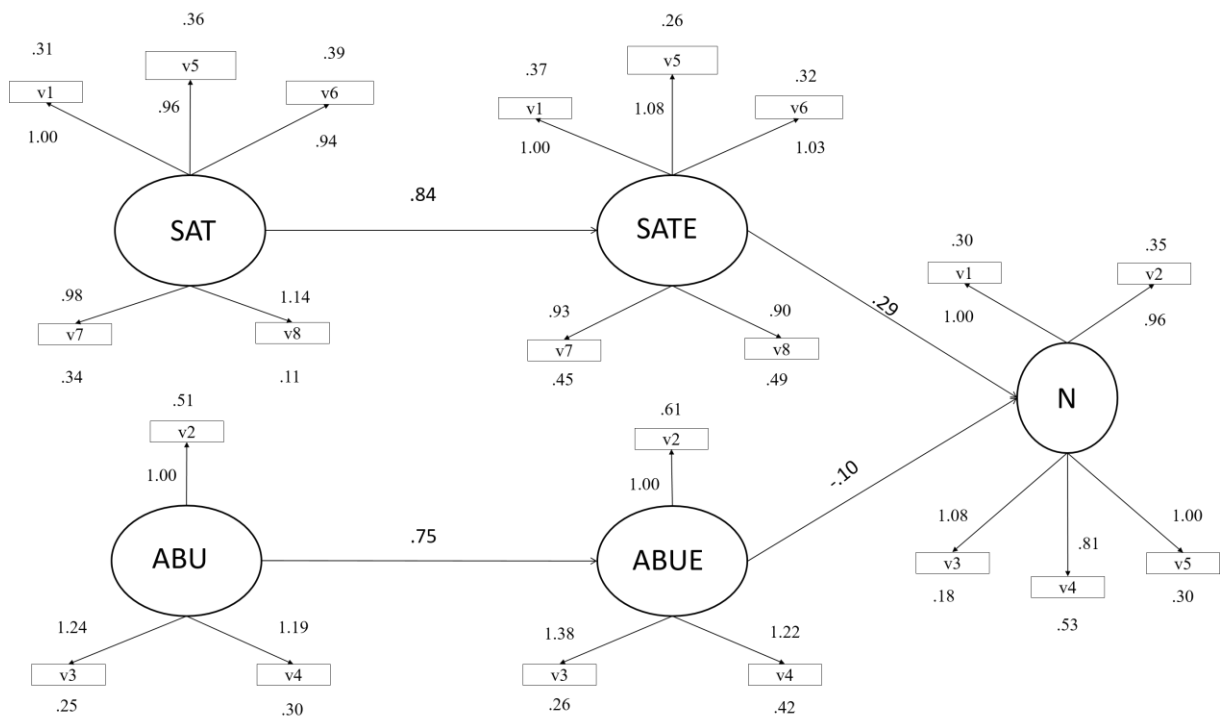


Figura 16. Path Diagram de la asignatura de LEN (Elaboración Propia).

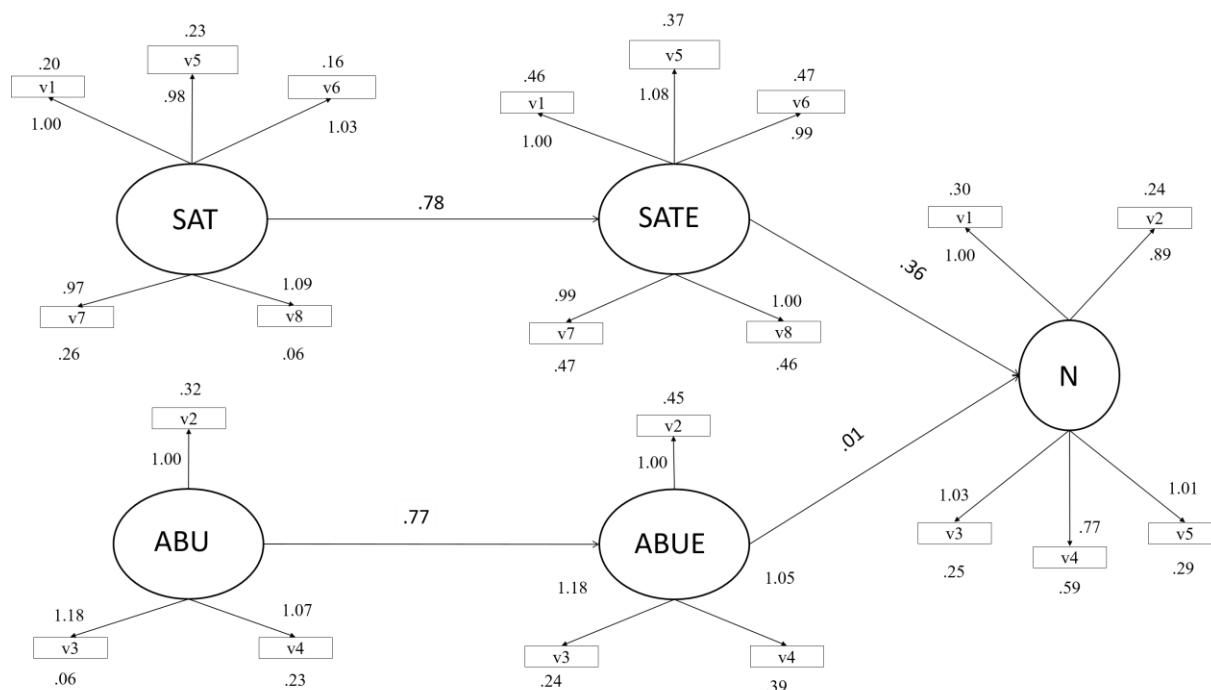


Figura 17. Path Diagram de la asignatura de MAT (Elaboración Propia).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 2.

A continuación, pasamos a desarrollar los resultados de los análisis realizados para el objetivo 2.

Análisis de la normalidad de los datos.

En la tabla 17, se pueden observar los datos de normalidad de los instrumentos de medida, donde finalmente, los datos muestran un comportamiento no normal. Los valores de RMK para el ETCS fueron de 1.488, y de 1.147 y 1.237 para el ISC y SATV respectivamente.

Tabla 17. Valores del test de normalidad multivariante de los instrumentos ETCS, ISC y SATV.

	Curtosis normalizada multivariante	Mardia- Based- Kappa	Límite Superior	Límite Inferior
ETCS	51.2439	.488	1.027	.973
ISC	6.5740	.147	1.034	.966
SATV	14.788	.237	1.045	.955

Análisis Factoriales Confirmatorios.

En primer lugar, se llevaron a cabo los AFC de cada uno de los instrumentos, para ver que todos ellos eran válidos y fiables en la muestra que se utiliza en esta investigación. Los resultados mostraron (Tabla 18) que son aceptables dentro de los límites establecidos en χ^2/gl (Bentler, 1989; Tabachnick, & Fidell, 2007), en GFI (Hooper et al., 2008), CFI, IFI, NFI, NNFI (Hu, & Bentler, 1995), y en RMSEA (Chen et al., 2008; Cole, & Maxwell, 2003).

Tabla 18. Índices de ajuste de los instrumentos ETCS, ISC y SATV.

	χ^2	gl	χ^2 / gl	p	GFI	CFI	IFI	NFI	NNFI	RMSEA
ETCS	60.45	27	2.23	.000	.99	.98	.98	.96	.97	.03
ISC	78.78	19	4.14	.000	.99	.94	.94	.92	.91	.068
SATV	18.42	5	3.68	.002	.99	.99	.99	.98	.98	.05

Análisis de fiabilidad y validez.

En la Tabla 19, se presenta un análisis de cada modelo, con los valores Alfa de Cronbach, la Fiabilidad Compuesta y (AVE), además de la media y desviación típica de la nota de la asignatura. Como se puede observar, todos los índices de fiabilidad, AVE y todos los α están por encima de los valores aceptables según Dunn et al. (2014) y Hair et al. (2009).

Tabla 19. Escala fiabilidad y validez convergente de los instrumentos ETCS, ISC y SATV.

	M	DT	Fiabilidad compuesta	AVE	α
ETCS	5.49	.96	.90	.50	.85
ISC	3.16	.95	.83	.50	.76
ABUE	2.98	.85	.75	.50	.69
SATV	3.54	.87	.87	.57	.83

Análisis de correlación.

En la tabla 20 se puede apreciar como la competencia docente, mantiene correlación positiva y significativa con la SATV (.119**) y la ISC (.093**), siendo negativa con el ABU. La ISC, presenta una correlación negativa y significativa con el factor opuesto de su escala (-.546**), y positiva con la SATV (.272**). El ABUE, finalmente se correlaciona de manera negativa y significativa con la SATV (-.201**).

Tabla 20: Análisis de correlación entre las variables ETCS, ISC y SATV.

	1	2	3	4
1. ETCS	-	.093**	-.023	.119**
2. ISC		-	-.546**	.272**
3. ABUE			-	-.201**
4. SATV				-

Predicción de la satisfacción con la vida del alumno.

Para dar resultado al objetivo de esta investigación, se hipotetizaron varios modelos, para testear cuál de ellos se ajustaba mejor según las recomendaciones de Markland (2007). Se probó atendiendo a las correlaciones, según el modelo que predecía mejor la satisfacción con la vida del alumnado. Los modelos de regresión estructural fueron evaluados mediante la combinación de los índices de ajuste señalados anteriormente. Finalmente, el modelo definitivo presentó los siguientes valores: $\chi^2/gf=4.32$, $GFI=.96$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $NFI=.95$, $NNFI=.96$, $RMSEA=.06$. Estos valores se ajustan perfectamente a los parámetros para considerarlos aceptables (Bentler, 1989; Hooper, et al., 2008; Tabachnick, & Fidell, 2007, entre otros). En la Figura 18 se observan los valores de gamma, beta, lambda-x, lambda-y y theta delta y theta epsilon. En ella apreciamos como el ETCS predice positivamente y de forma importante la SATD ($\gamma=.94$), siendo negativa para el ABUE ($\gamma=-.79$). La SATD, predice a su vez la SATV de forma positiva ($\beta=.50$), siendo escasa la predicción por parte del ABUE ($\beta=.05$). Finalmente destacar que las cargas factoriales estandarizadas elevadas fueron $\lambda>.50$ y estadísticamente significativas ($t\text{-value}>1.96$).

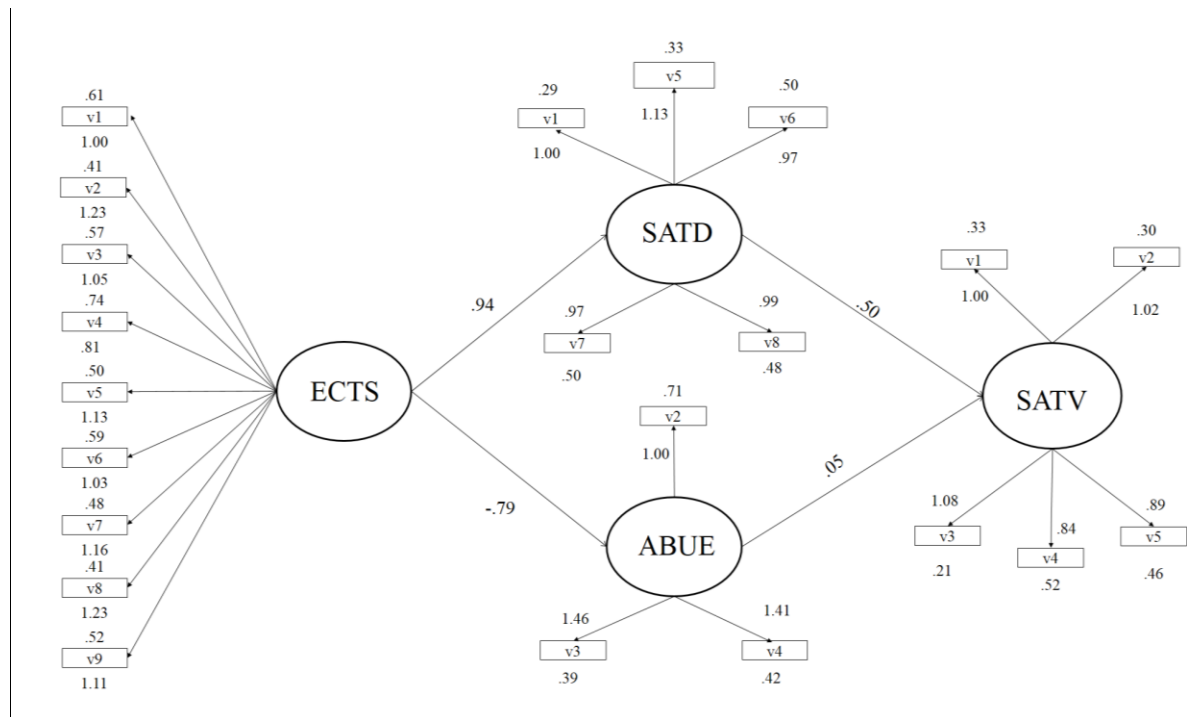


Figura 18. Path diagram de la SATV a partir de la SATD, ABUE y ECTS, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del LLOS-IEA (Elaboración Propia).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 3.

A continuación, se desarrollan los resultados de los análisis realizados para el objetivo 3.

Análisis de fiabilidad de los instrumentos.

En la tabla 21, se pueden observar los datos de AFC de cada instrumento, así como los valores de fiabilidad con alfa de Cronbach, AVE y Fiabilidad Compuesta (FC).

Como se puede apreciar en la tabla 21, los valores de los AFC y la consistencia interna están por encima de los valores aceptables. Una vez visto los análisis de fiabilidad de los instrumentos, analizaremos los efectos que tienen en función del género del docente.

Efectos del género del profesor.

Teniendo en cuenta que la estructura del diseño de estudio y el método empleado suponen una relación entre las respuestas del alumnado dentro de una misma clase (puesto que tienen en común un mismo docente), es conveniente realizar un análisis multinivel. Así

pues, con el objeto de analizar los efectos del docente sobre los constructos estudiados, se efectuó un análisis multivariante de regresión multinivel para las variables dependiente en el que las variables independientes fueron el género del profesorado, ajustado por tipo de centro, así como el género y edad del alumnado.

Tabla 21: AFC y consistencia interna de los instrumentos IEF PTEGQ, PECEI, FSI.

	$x^2 /$ df	p	GFI	NFI	$NNFI$	CFI	$RMSEA$	α	AVE	FC
IEF	2.81	.000	1.00	.99	.99	.99	.04	.90	.82	.91
PTEGQ	4.58	.000	.95	.95	.95	.95	.06	.87	.53	.72
MAESTRÍA								.71	.50	.72
RENDIMIENTO								.74	.52	.73
APROXIMACIÓN										
RENDIMIENTO								.75	.56	.74
EVITACIÓN										
APROBACIÓN								.78	.60	.81
SOCIAL										
PECEI	4.32	.000	.96	.97	.97	.96	.04	.75	.80	.86
AGRESIÓN								.70	.74	.84
IRESPONSABILIDAD								.74	.65	.88
DESOBEDIENDICA								.78	.82	.91
PERTURBACIÓN								.80	.86	.95
BAJO AUTOESTIMA								.82	.90	.95
FSI	3.25	.000	1.00	.99	.99	.99	.04	.78	.65	.84

La tabla 22, muestra los resultados del modelo de regresión mixto (multinivel) ajustado. Se muestran las medias estimadas según el género del docente, ajustadas por la edad del alumnado y su género. En la tabla se observan las medias, errores típicos, intervalos de confianza al 95%, la prueba estadística correspondiente al modelo donde se contrasta la hipótesis de igualdad de medias en las dimensiones entre las categorías de variable independiente, las diferencias entre las categorías de respuesta y la categoría de referencia, así como el p-valor asociado a las pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones mediante SIDAK.

En la importancia de la EF, se hallaron diferencias significativas en el efecto del género del profesor, tanto por sexo ($F=15.60$, $p<.000$), como por la edad de los alumnos ($F=2.47$, $p<.012$). En las chicas, los mayores valores se obtuvieron a los 13 años ($M=3.11$) y el menor valor a los 16 años ($M=2.38$), en ambos casos, con docentes femeninas. En los

chicos, los valores mayores se obtuvieron a los 18 años ($M=3.39$) y el menor a los 19 años ($M=2.66$), teniendo en ambos casos como docentes a profesoras.

En relación a la maestría, hubo efecto del docente como se aprecia en la tabla 22, hallándose solo diferencias por los años del docente ($F=2.399$, $p<0.15$). Los mayores valores se obtuvieron a los 14 años ($M=4.05$) con profesoras, y los menores a los 14 años ($M=2.81$), con profesoras igualmente.

En la variable de rendimiento-aproximación, solo hubo diferencias en el género del alumno ($F=26.72$, $p<.000$), siendo mayor en las chicas ($M=3.16$), no habiendo efecto del género del docente en este caso.

En el rendimiento-evitación, las diferencias se encontraron en el género ($F=9.49$, $p<.002$) y en los años de los estudiantes ($F=3.67$, $p<.000$), sin haber efecto del género del profesor sobre los estudiantes. Los mayores valores se encontraron en chicas a los 19 años ($M=2.83$) y en los chicos a los 12 años ($M=2.78$), y los menores en la chicas a los 14 años ($M=1.83$) y en los chicos a los 15 años ($M=2.21$).

En la aprobación social, las diferencias se hallaron en el género del alumno ($F=16.26$, $p<.000$), en los años de los estudiantes ($F=3.85$, $p<.000$) y en el género del profesor como efecto. Los mayores valores se obtuvieron en chicas a los 13 y 19 años ($M=3.333$) y la menor a los 18 años ($M=2.04$), teniendo en todas ellas, docentes femeninas. En los chicos, los mayores valores se dieron a los 13 años con profesores ($M=3.25$) y la menor a los 19 con profesoras ($M=2.41$).

En la variable de agresión, solo hubo diferencias en el género de los alumnos ($F=12.98$, $p<.000$), siendo mayor en las chicas ($M=3.33$), sin hallarse efecto del género del docente.

En la irresponsabilidad, hubo diferencias en el sexo de los estudiantes ($F=8.215$, $p<.004$) y en los años de los estudiantes ($F=3.271$, $p<.001$), siendo en las chicas los valores más altos con edad de 19 años con profesoras ($M=2.500$) y los más bajos con 13 años y con profesores ($M=1.81$). En los chicos en cambio, los valores más altos se obtuvieron a la edad

de 13 años con profesoras ($M=2.91$) y la más baja a los 14 años con profesores ($M=1.90$). El género del docente no tuvo incidencia alguna en esta variable.

En el factor de desobediencia, solo se hallaron diferencias significativas en el género de los estudiantes ($F=4.48$, $p<.034$), siendo mayor en las alumnas ($M=2.25$), independientemente del género del profesor.

En la variable de perturbación, los resultados muestran solo diferencias significativas en la edad de los discentes ($F=3.00$, $p<.002$), siendo los mayores valores a los 13 años y los menores a los 14 años ($M=1.35$). El género del docente no mostró ningún efecto.

El factor de bajo autoestima, mostró diferencias significativas en el género de los alumnos y su edad, sin tener efecto el género del docente. Los mayores valores en chicas se obtuvieron a los 18 años ($M=1.86$) y en chicos a los 12 años ($M=1.90$), y los menores a los 16 años ($M=1.36$) en chicas y a los 14 años ($M=1.54$) en chicos.

En relación a la intención de práctica futura, no se encontraron diferencias significativas con respecto al género del profesor. Si las hubo en cambio entre el género de los estudiantes ($F=31.69$, $p<.000$), obteniéndose los valores más altos en las chicas ($M=7.00$).

Finalmente, no se encontraron diferencias en el rendimiento académico según el género del docente ($F=3.535$, $p<.085$), ni por diferencias de género en los alumnos ($F=1.630$, $p<.232$). En cambio, si hubo diferencias entre las edades de los alumnos ($F=4.956$, $p<.012$), obteniéndose los mayores valores a los 12 años ($M=7.47$), seguido de los 15 y 14 años ($M=6.22$; $M=6.11$), siendo los menores valores a las edades de 18 y 17 años respectivamente ($M=4.70$; $M=4.84$).

Tabla 22. Resultados del modelo de regresión mixto interno de los instrumentos IEF PTEGQ, PECL, FSI.

				95% IC		Pruebas Estadísticas Modelo Mixto Ajustado			SIDA K																																																																																																																																																																											
		Media Ajustada	Error Típico	Inferior	Superior	Diferencias Ajustadas con respecto al valor de referencia	F	Gl	P-valor	P-valor																																																																																																																																																																										
IEF	Hombre	2.86	.052	2.761	2.966	.147*	7.983	875	.005	.000																																																																																																																																																																										
	Mujer	3.01	.039	2.933	3.087						MAESTRÍA	Hombre	3.19	.061	3.072	3.312	.239*	15.150	875	.000	.000	Mujer	3.43	.046	3.34	3.52	RENDIMIENTO APROXIMACIÓN	Hombre	2.477	.057	2.36	2.59	-.019	.117	875	.732	.141	Mujer	2.46	.043	2.37	2.54	RENDIMIENTO EVITACIÓN	Hombre	2.44	.063	2.31	2.56	.063	.516	875	.473	.233	Mujer	2.39	.048	2.30	2.49	APROBACIÓN SOCIAL	Hombre	2.70	.069	2.56	2.83	.149*	4.753	875	.030	.042	Mujer	2.84	.052	2.78	2.95	AGRESIÓN	Hombre	2.82	.037	2.751	2.89	.071	3.69	875	.055	.168	Mujer	2.89	.028	2.84	2.94	IRRESPONSABILIDAD	Hombre	2.11	.064	1.98	2.23	.064	.777	875	.378	.456	Mujer	2.05	.048	1.96	2.15	DESOBEDIENCIA	Hombre	1.63	.054	1.53	1.74	.053	3.82	875	.051	.213	Mujer	1.53	.040	1.45	1.61	PERTURBACIÓN	Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347	Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085
MAESTRÍA	Hombre	3.19	.061	3.072	3.312	.239*	15.150	875	.000	.000																																																																																																																																																																										
	Mujer	3.43	.046	3.34	3.52						RENDIMIENTO APROXIMACIÓN	Hombre	2.477	.057	2.36	2.59	-.019	.117	875	.732	.141	Mujer	2.46	.043	2.37	2.54	RENDIMIENTO EVITACIÓN	Hombre	2.44	.063	2.31	2.56	.063	.516	875	.473	.233	Mujer	2.39	.048	2.30	2.49	APROBACIÓN SOCIAL	Hombre	2.70	.069	2.56	2.83	.149*	4.753	875	.030	.042	Mujer	2.84	.052	2.78	2.95	AGRESIÓN	Hombre	2.82	.037	2.751	2.89	.071	3.69	875	.055	.168	Mujer	2.89	.028	2.84	2.94	IRRESPONSABILIDAD	Hombre	2.11	.064	1.98	2.23	.064	.777	875	.378	.456	Mujer	2.05	.048	1.96	2.15	DESOBEDIENCIA	Hombre	1.63	.054	1.53	1.74	.053	3.82	875	.051	.213	Mujer	1.53	.040	1.45	1.61	PERTURBACIÓN	Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347	Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37										
RENDIMIENTO APROXIMACIÓN	Hombre	2.477	.057	2.36	2.59	-.019	.117	875	.732	.141																																																																																																																																																																										
Mujer	2.46	.043	2.37	2.54	RENDIMIENTO EVITACIÓN						Hombre	2.44	.063	2.31	2.56	.063	.516	875	.473	.233	Mujer	2.39	.048	2.30	2.49	APROBACIÓN SOCIAL	Hombre	2.70	.069	2.56	2.83	.149*	4.753	875	.030	.042	Mujer	2.84	.052	2.78	2.95	AGRESIÓN	Hombre	2.82	.037	2.751	2.89	.071	3.69	875	.055	.168	Mujer	2.89	.028	2.84	2.94	IRRESPONSABILIDAD	Hombre	2.11	.064	1.98	2.23	.064	.777	875	.378	.456	Mujer	2.05	.048	1.96	2.15	DESOBEDIENCIA	Hombre	1.63	.054	1.53	1.74	.053	3.82	875	.051	.213	Mujer	1.53	.040	1.45	1.61	PERTURBACIÓN	Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347	Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																											
RENDIMIENTO EVITACIÓN	Hombre	2.44	.063	2.31	2.56	.063	.516	875	.473	.233																																																																																																																																																																										
Mujer	2.39	.048	2.30	2.49	APROBACIÓN SOCIAL						Hombre	2.70	.069	2.56	2.83	.149*	4.753	875	.030	.042	Mujer	2.84	.052	2.78	2.95	AGRESIÓN	Hombre	2.82	.037	2.751	2.89	.071	3.69	875	.055	.168	Mujer	2.89	.028	2.84	2.94	IRRESPONSABILIDAD	Hombre	2.11	.064	1.98	2.23	.064	.777	875	.378	.456	Mujer	2.05	.048	1.96	2.15	DESOBEDIENCIA	Hombre	1.63	.054	1.53	1.74	.053	3.82	875	.051	.213	Mujer	1.53	.040	1.45	1.61	PERTURBACIÓN	Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347	Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																											
APROBACIÓN SOCIAL	Hombre	2.70	.069	2.56	2.83	.149*	4.753	875	.030	.042																																																																																																																																																																										
Mujer	2.84	.052	2.78	2.95	AGRESIÓN						Hombre	2.82	.037	2.751	2.89	.071	3.69	875	.055	.168	Mujer	2.89	.028	2.84	2.94	IRRESPONSABILIDAD	Hombre	2.11	.064	1.98	2.23	.064	.777	875	.378	.456	Mujer	2.05	.048	1.96	2.15	DESOBEDIENCIA	Hombre	1.63	.054	1.53	1.74	.053	3.82	875	.051	.213	Mujer	1.53	.040	1.45	1.61	PERTURBACIÓN	Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347	Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																																											
AGRESIÓN	Hombre	2.82	.037	2.751	2.89	.071	3.69	875	.055	.168																																																																																																																																																																										
Mujer	2.89	.028	2.84	2.94	IRRESPONSABILIDAD						Hombre	2.11	.064	1.98	2.23	.064	.777	875	.378	.456	Mujer	2.05	.048	1.96	2.15	DESOBEDIENCIA	Hombre	1.63	.054	1.53	1.74	.053	3.82	875	.051	.213	Mujer	1.53	.040	1.45	1.61	PERTURBACIÓN	Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347	Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																																																											
IRRESPONSABILIDAD	Hombre	2.11	.064	1.98	2.23	.064	.777	875	.378	.456																																																																																																																																																																										
Mujer	2.05	.048	1.96	2.15	DESOBEDIENCIA						Hombre	1.63	.054	1.53	1.74	.053	3.82	875	.051	.213	Mujer	1.53	.040	1.45	1.61	PERTURBACIÓN	Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347	Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																																																																											
DESOBEDIENCIA	Hombre	1.63	.054	1.53	1.74	.053	3.82	875	.051	.213																																																																																																																																																																										
Mujer	1.53	.040	1.45	1.61	PERTURBACIÓN						Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347	Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																																																																																											
PERTURBACIÓN	Hombre	1.535	.050	1.43	1.63	.049	.627	875	.429	.347																																																																																																																																																																										
Mujer	1.49	.037	1.42	1.56	BAJO AUTOESTIMA						Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526	Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																																																																																																											
BAJO AUTOESTIMA	Hombre	1.68	.052	1.58	1.79	.052	.922	875	.337	.526																																																																																																																																																																										
Mujer	1.74	.039	1.66	1.81	FSI						Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142	Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																																																																																																																											
FSI	Hombre	5.443	.129	5.19	5.69	.245	3.631	875	.057	.142																																																																																																																																																																										
Mujer	5.69	.097	5.49	5.88	NOTA ESO						Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101	Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																																																																																																																																											
NOTA ESO	Hombre	5.50	.208	5.06	5.94	.266	3.535	875	.085	.101																																																																																																																																																																										
Mujer	6.00	.162	5.63	6.37																																																																																																																																																																																

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

La discusión del presente trabajo se ha realizado atendiendo a los objetivos del estudio.

Discusión de los resultados para el objetivo 1.

El primer objetivo de esta investigación ha sido conocer qué asignatura del currículo de Secundaria predice en mayor medida la SAT/D y el ABUE, y como éstas predecían la nota académica del discente. Como hipótesis se había planteado que las asignaturas que más horas disponen a la semana de clase, y que más cuentan en el expediente académico, serían más predictoras de la SAT/D y de las notas. Se destaca además, que todos los cuestionarios obtuvieron resultados fiables y válidos en sus adaptaciones al igual que en otros trabajos (Baena-Extremera, & Granero-Gallegos, 2015), donde la escala también obtuvo buenos resultados y se adapta de igual forma a las demás asignaturas.

La EF es la asignatura que ha obtenido valores medios más altos en la escala de satisfacción (3.31), seguida del ING (3.07), GH (2.96), LEN (2.93) y MAT (2.78). Por el contrario, llama la atención que las materias en las que los discentes afirman aburrirse más son las MAT (3.00), seguida de GH (2.92), LEN (2.77), ING (2.74) y EF (2.57). Estos resultados, pueden deberse a que la EF utiliza diferentes recursos didácticos, metodologías de aprendizaje variadas con diferentes técnicas de enseñanza, y al carácter eminentemente práctico de la materia. Además, estos mayores niveles de diversión en la EF, posiblemente sean debidos al esfuerzo de los docentes por impartir contenidos novedosos e interesantes hacia los adolescentes y a la planificación de las clases en búsqueda de la autonomía de los discentes, dando prioridad al aprendizaje por encima de la competición. En concordancia con esta reflexión, trabajos recientes (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes, & Martínez-Molina 2013; Granero-Gallegos et al., 2012), hallaron excelentes valoraciones de la EF por los estudiantes de ESO, no solo por la diversidad de metodologías que se usan en sus clases, permitiendo una mayor interacción y socialización entre compañeros, sino también, por la cantidad de contenidos interesantes y motivantes que se imparten. Por otro lado, cabe destacar los niveles de aburrimientos en las clases de MAT superiores a los de satisfacción, siendo esta preocupante, ya que un adolescente aburrido en clase, aumenta la probabilidad de abandono escolar (Derr, Hübl, & Ahmed, 2012; Mora, 2012), con tasas tan preocupantes en el

sistema educativo español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Según Smith y Suzuki (2015), el aburrimiento en las MAT puede ser debido a la dificultad que encuentra el alumnado en seguir las sesiones, no pudiendo controlar el ritmo de instrucción de las clases, quedándose desfasado la gran mayoría del ritmo impuesto por el docente. Ante esta problemática, diversos autores (Graham, Cuoco, & Zimmermann, 2010; Smith, & Suzuki, 2015; Tabbers, & Koeijer's, 2010) han sugerido modernizar la metodología en las enseñanzas de las MAT creando ambientes integrados de aprendizaje, donde se introduzcan en la materia recursos electrónicos de carácter práctico, pudiendo el alumno seguirlos a su ritmo desde casa y preguntando dudas al profesor de forma presencial. Sin embargo, los docentes en esta área se muestran satisfechos con las metodologías tradicionales manifestando poco interés hacia nuevas metodologías innovadoras (Glasnović, & Domović, 2009). Estas nuevas metodologías también se podrían introducir en las clases de LEN y GH, para disminuir los niveles de aburrimiento en clase.

En la variable de nota académica, las MAT son las que obtienen valores medios más bajos seguidos del ING, muy de cerca LEN, GH, y por último la EF con una diferencia amplia. El bajo rendimiento académico se asocia con niveles de insatisfacción, si los adolescentes no consiguen sus logros motivacionales, no van a adquirir hábitos de estudio, relacionándose ambas variables con el rendimiento académico (Jyoti, & Devi 2008; Kim 2008). Esto es importante en el ámbito académico, puesto que la insatisfacción y el bajo rendimiento académico en Secundaria, retrasa la decisión futura sobre la rama de estudios por la que se decantará el estudiante en la educación post obligatoria que, a su vez, repercutiría en mayores niveles de incertidumbre a la hora de insertarse en el mundo laboral, en menores ingresos y satisfacción en el futuro profesional del estudiante según Young y Min (2008). En esta línea Torbay (2002) destaca que cuando el docente exige tareas de evaluación que requieren la aplicación de diferentes estrategias de aprendizaje, aumenta la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

La nota académica se correlacionó de forma positiva y significativa con las siguientes materias: ING con valores similares a la EF, seguidas con valores más bajos las MAT y la GH, mientras que no se ha encontrado correlación alguna con LEN. Esto puede ser debido, a que los estudiantes la suelen encontrar de poco interés, aburrida y poco práctica (Robles,

Solbes, Cantó, & Lozano, 2015). De hecho el rendimiento académico exitoso se da cuando el docente es capaz de crear ambientes en los que los estudiantes adaptan estrategias de aprendizaje metacognitivas, a las tareas planteadas (Fuente, & Martínez, 2000; Winne, & Perry, 2000).

Continuando con los análisis de correlación, se hallaron correlaciones positivas y significativas entre la satisfacción de las distintas materias con la SAT/D, siendo la EF la que presentaba valores más altos, seguida de ING, LEN, MAT y GH. Resultados similares para la EF hallaron Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015) donde la diversión hacia la EF, repercute en la SAT/D, con todo lo que conlleva para el bienestar académico del estudiante. Estos resultados son de gran interés ya que la satisfacción, la diversión y el aburrimiento que el estudiante experimente en el ámbito académico, pueden ser determinante para el futuro de éste, además de predecir el abandono escolar (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, & Ortiz-Camacho, 2012). Lo novedoso de la presente investigación es el estudio de la relación de diferentes asignaturas del currículo con el bienestar escolar.

Por otro lado, el aburrimiento en las asignaturas se correlacionó de forma positiva con el ABUE, presentando puntuaciones más altas las MAT, seguida de LEN, EF, GH e ING. Según Polikhun (2010), estos altos niveles de insatisfacción en LEN y MAT, se deben a que los docentes no utilizan estrategias motivacionales que inciten la creatividad y el trabajo autónomo de investigación, pudiéndose obtener resultados muy interesantes. En el caso de las MAT, que es la de menor puntuación, un estudio reciente halló que además del uso de recursos innovadores como la aplicación de recursos electrónicos, como anteriormente se ha mencionado, resultaría beneficioso utilizar otras metodologías como la enseñanza recíproca entre estudiantes, auxiliares de aprendizaje y la figura del docente como facilitador, mejorando en gran medida el éxito académico, la satisfacción, el sentido de la eficacia, la motivación intrínseca y extrínseca (Gerena, 2012), factores que ya se suelen llevar a cabo con la EF.

En el modelo de predicción, la relación entre la satisfacción con las asignaturas y la SAT/D, encontramos que la asignatura que mejor predice la SAT/D es LEN, seguida con la misma puntuación de la EF y GH, y con valores más bajos ING y MAT. Estos resultados son

interesantes porque todas las materias disponen de niveles de predicción altos, por lo que se demuestra que es necesario que el adolescente se sienta satisfecho en todas las asignaturas, y no sólo en una, para conseguir niveles de satisfacción altos con la escuela. Centrándonos en LEN, la disciplina con mayores niveles de predicción, diversas investigaciones (Rotgans, & Schmidt, 2011; Yeung, Lau, & Nie, 2011) hallaron que aquellos estudiantes que encontraron interesantes las clases de LEN al inicio del curso, se comprometieron más con las tareas de clase y mostraron menos conductas indicadoras de desapego. En esta línea, González, Paoloni, Rinaudo y Donolo (2013), destacan la importancia de que los discentes no muestren un bajo compromiso en las aulas de LEN, puesto que se relaciona con el fracaso y abandono escolar.

Por otro lado, la asignatura de ING es la que mejor predice la nota académica desde la SAT/D, seguida de la EF, con la misma puntuación MAT y GH y, por último, LEN. Estos niveles de predicción altos en ING, pueden ser debidos a las grandes inversiones que se están realizando en esta área en los sistemas educativos. En esta línea, Joo y Lim (2015), destacan los esfuerzos que hacen los gobiernos implementando nuevas escuelas bilingües en Secundaria y creando materiales didácticos electrónicos innovadores, promoviendo el aprendizaje autónomo, aumentando así los niveles de satisfacción del discente en ING, en la escuela y en el rendimiento académico. Además, Kofou (2015) destaca que la asignatura impartida como segundo idioma, en este caso el ING, promueve la motivación de los estudiantes hacia su aprendizaje, ya que les puede abrir un abanico de posibilidades de viajar y conseguir un mejor trabajo. Los niveles de satisfacción aumentan cuando son capaces de comunicarse en otro idioma. Sin embargo, en el caso de LEN, es la asignatura que menos predice la nota académica en nuestro estudio, habiendo encontrado en otros estudios, valores predictivos más altos (González et al., 2013; Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010).

Avanzando en la discusión de los resultados, en función de cómo perciban los niveles de aburrimiento en las distintas materias, se puede predecir el ABUE. En este campo, la EF es la materia que mayor niveles de predicción tiene sobre el ABUE, seguida de las MAT, LEN, GH e ING. Esto demuestra el gran peso que tiene la EF en el currículo, ya que si los estudiantes se aburren en sus clases, aumenta la probabilidad de que también experimenten

aburrimento en la escuela en su totalidad, perjudicando así el bienestar subjetivo en el ámbito escolar. Llamamos la atención los altos niveles de predicción desde la satisfacción en la EF con respecto a la SAT/D, colocándose entre las primeras, y a su vez, la asignatura que más predice el ABUE, siendo la materia que menos carga lectiva tiene a la semana. Estos hallazgos son importantes, ya que como se puede comprobar la EF tiene un peso importante en el currículo escolar, promoviendo que los discentes se diviertan y se sientan satisfechos en sus sesiones, evitando el aburrimento, para aumentar los niveles de SAT/D, alejándose de clases monótonas y aburridas. Resultados similares encontraron Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015), quienes enfatizan la importancia del compromiso docente para conseguir una alta calidad en las experiencias educativas que se ofrecen a los adolescentes, aproximándolos a su bienestar subjetivo. De esta forma, se ayudaría desde la EF a evitar en las aulas el aburrimento y el abandono escolar (Elmore, & Huebner, 2010).

Las asignaturas que más predicen de forma negativa la nota académica desde el ABUE son ING, GH, EF y LEN, no hallándose resultados predictores en la asignatura de MAT. Esto nos demuestra que para mejorar el rendimiento académico en nuestro sistema educativo, es importante que los alumnos no se aburran en las aulas, preocupando los bajos niveles de predicción de LEN, o nulos en el caso de las MAT. Existe la posibilidad de que los estudiantes estén encontrando estas dos materias difíciles, monótonas y aburridas, y las estén dando por perdidas en la mayoría de los casos. En esta línea, un estudio realizado por Polikhun (2010), encontró que los estudiantes de Secundaria se sentían insatisfechos, obteniendo un rendimiento por debajo de su talento en el área de Historia, además de las Matemáticas y Ciencias Naturales, siendo una de las razones que el proceso de aprendizaje no correspondía al ritmo de desarrollo de habilidades intelectuales de estos. Además, puede influenciar la insatisfacción de los docentes con la enseñanza, ya que pocos docentes son capaces de producir el impacto necesario que se había previsto para ellos al principio de sus carreras laborales según Cameron y Lovett (2015).

Discusión de los resultados para el objetivo 2.

El segundo objetivo de esta investigación, ha sido analizar como las competencias del docente de EF pueden predecir la SAT/D, y éstas a su vez, la SATV en el alumnado de ESO y BACH. Las tres escalas, ECTS, SAT/D y SATV, obtuvieron resultados válidos y fiables como se ha mostrado en el apartado de resultados.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo mostraron correlaciones positivas y significativas entre las competencias docentes con la SAT/D y la SATV, no encontrando correlación con el ABUE, aunque sí indicios de una escasa relación negativa. La SAT/D, se relaciona de forma positiva y significativa con la SATV, y a su vez de forma negativa y significativa con el ABUE. Estos resultados, demuestran que el docente de EF que es buen comunicador, creativo, que tiene consideración por cada uno de sus estudiantes, y que estos lo consideran profesional, puede repercutir no solo en que se diviertan y se sientan satisfechos en la escuela, sino que además, los adolescentes tengan una mejor percepción en la SATV.

Resultados similares encontraron Kuzmanovic, Savic, Popovic, y Martic (2013), quienes encontraron que el discente se mostraba satisfecho cuando el profesor estaba disponible para resolver problemas, mostrándose considerado, retroalimentando el trabajo de éste, etc. Así, el buen docente es destacado por sus estudiantes, como buen estimulador, innovador, entusiasta, con buen sentido del humor, auto-reflexivo y con apoyo a la diversidad (Delaney, Johnson, Johnson, & Treslan, 2009; Johnstone, 2005; Khine, 2005; Strong, Gargani, & Hacifazliog, 2011, Yair, 2008). La novedosa aportación de este trabajo, es la relación que tiene el docente de EF, no solo con la práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo libre de los adolescentes (Wallhead, & Buckworth, 2004), sino también en la SAT/D y en la SATV.

Aunque se ha demostrado que los adolescentes que se perciben felices, aprenden más rápido, se comportan mejor, muestran mayor compromiso y rendimiento académico (Ben-Arieh, 2008; Lyons, & Huebner, 2015; Noddings, 2003), la escuela juega un importante papel en su bienestar subjetivo, ya que pasan gran parte de su tiempo en ella, por esto, si la encuentran monótona y aburrida su felicidad se podría ver disminuida. Esta afirmación se

refleja en los resultados obtenidos en el presente estudio, puesto que un alumno insatisfecho en la escuela, se relaciona con bajos niveles de SATV. En esta línea, diversas investigaciones como las de Lyons y Huebner (2016) y Gilman y Huebner (2006) hallaron resultados similares, ya que los estudiantes que se aburrían en los centros escolares, mostraban menos compromisos escolares y más insatisfechos con su vida, al contrario que aquellos que obtuvieron valores más altos de SATV, también obtuvieron mejores calificaciones en la escuela. Sin embargo existe controversia en este campo, ya que otras investigaciones (Bradley, & Corwyn, 2004; Chang et al., 2003; Vecchio et al., 2007) no encontraron relación entre los niveles de bienestar subjetivo en general y los resultados académicos. De esta forma, se hace necesario que los educadores no obvien la importancia de planificar las sesiones evitando clases monótonas y aburridas, teniendo en cuenta también, la importancia de crear ambientes de trabajo en equipo y cooperativo, fomentando así las relaciones sociales entre ellos, ya que de esta forma, probablemente aumenten los niveles de SATV y las calificaciones de los discentes (Balaguer et al., 2008; Quinn, & Duckworth, 2007).

En los resultados del modelo predictivo, se observa como el ETCS-EF predice de forma positiva la SAT/D y de forma negativa el ABUE, prediciendo a su vez la SAT/D la SATV, no hallando casi predicción de la variable ABUE con la SATV. Esto hace entender el peso que tiene el docente de EF en el sistema educativo y en la propia vida de los adolescentes, donde la diferencia de ser un profesor competente, o no serlo, puede condicionar la satisfacción o el aburrimiento del estudiante, de forma directa con la escuela e indirecta con su propia vida. Baena-Extremera et al. (2015) ya encontraron que las competencias del profesor de EF predecían de forma positiva la *satisfacción/diversión* del alumno con la EF, y negativa con el *aburrimiento*. También la excelencia y la calidad de la instrucción, la profesionalidad del docente mostrándose justo e imparcial, predicen la satisfacción del estudiante tanto con el curso, como con la calidad de la enseñanza (Elliot, & Shin, 2002), destacando entre los factores principales de la buena docencia, fijar unas metas claras, evaluaciones adecuadas al nivel de los discentes, plantear una carga de trabajo apropiada y tener unas competencias generales para la docencia (Ginns, Prosser, & Barrie, 2007). Sin embargo, pocos son los docentes capaces de producir el impacto necesario que se había previsto para ellos al principio de sus carreras laborales según Cameron y Lovett (2015). Una gran aportación que hace el presente estudio con respecto a las anteriores

investigaciones, es como la figura del profesor de EF puede predecir de forma positiva la SAT/D y la SATV de los adolescentes, donde experimentan grandes cambios en esta etapa.

Sin embargo, la percepción de los estudiantes sobre la incompetencia de su docente de EF predice el ABUE. Estos resultados son importantes, puesto que un estudiante insatisfecho, aumenta la probabilidad de abandono escolar (Elmore, & Huebner, 2010). Para ello, se hace importante que el profesor de EF esté bien preparado, evitando clases monótonas, con una planificación ordenada, donde el educador otorgue autonomía a los estudiantes y que las sesiones se aproximen a los intereses del alumnado (Calderón, Martínez, & Martínez, 2013; MacPhail et al., 2003; Mowling et al., 2004). De esta forma, mejorará probablemente la motivación hacia la asignatura de EF (Baena-Extremera et al., 2013), repercutiendo también en la escuela y el profesorado (Aubert, Bizkarra, & Calvo, 2014).

Como se menciona en los anteriores párrafos, las competencias del docente influyen en la SAT/D y la SATV de los discentes. Esto puede ser debido al compromiso académico que se crea en ellos con la escuela, relacionándose a su vez con los niveles de bienestar subjetivo de su propia vida (Lyons, & Huebner, 2016), ya que el compromiso académico abarca las áreas académicas, conductuales y cognitivas, promoviendo conductas más proactivas y positivas hacia la escuela (Fredericks et al., 2004; Appleton et al., 2006). De aquí, la importancia de que el profesorado adquiera buenas habilidades educativas y de comunicación, ya que se relacionan con la SATV, y ésta a su vez con el compromiso cognitivo, haciendo ver al alumnado que la escuela puede producirles gran cantidad de beneficios en su futuro (Lewis et al., 2011).

En concordancia a los resultados obtenidos de las competencias del docente, estos tienen que ser capaz de dar la retroalimentación necesaria para corregir aquellos fallos que los estudiantes cometan, mejorando así su aprendizaje, y potenciando las competencias que adquieran. Este aspecto es importante ya que la competencia académica percibida en los adolescentes, se relacionan con un alto bienestar subjetivo general ya que se autoperciben más competentes en comparación con aquellos que no se perciben habilidosos (Suldo, & Huebner, 2006), desarrollando también mayores niveles de habilidades sociales (Fogle et al., 2002; Leung et al., 2004).

Como se ha demostrado en este estudio, los docentes de EF con buenas competencias pueden llegar a generar una mayor atracción y diversión durante el periodo académico repercutiendo en la felicidad de los discentes pero, por el contrario, también la incompetencia del profesorado puede llegar a generar insatisfacción y aburrimiento con la escuela. En esta línea, Krech et al. (2003) destacan que los comportamientos disruptivos de los adolescentes dentro de la escuela pueden ser debidos a distintos factores, entre ellos, las competencias del docente para organizar y gestionar el aula. Las malas conductas en la escuela se relacionan con una disminución de los niveles de SATV, que ocasiona a su vez, sensaciones de fracaso y abandono escolar tal y como indican diversas investigaciones (Huebner, & Alderman, 1993; Huebner et al., 2000; Suldo, & Huebner, 2004a).

De esta forma, la figura del docente EF coge un peso importante, ya que en función de cómo organice y planifique las tareas en EF, controlando también el ambiente de clase, conseguirá que los estudiantes se diviertan y se encuentren satisfechos con la asignatura. Esta afirmación, concuerda con los resultados encontrados en diversas investigaciones, que relacionan los ambientes de aprendizaje orientados a la maestría con la satisfacción en EF y negativamente con el aburrimiento en dicha materia (Baena-Extremera, & Granero-Gallegos, 2015; Fernández et al., 2012; Ferriz et al., 2013), relacionándose también con otros factores fundamentales como el esfuerzo de los estudiantes, la persistencia en el aprendizaje y la cohesión del grupo (Cuevas et al., 2013).

Discusión de los resultados para el objetivo 3.

Finalmente, el tercer objetivo de la presente tesis doctoral fue conocer si existe efecto del género del profesor de EF sobre el rendimiento académico, la importancia concedida a esta asignatura, el clima motivacional percibido por los alumnos, sus conductas disruptivas y la intención de práctica física futura. Todos los instrumentos utilizados para este objetivo obtuvieron resultados fiables y válidos. En relación al análisis de modelo lineal de regresión multinivel, no sólo se tiene en cuenta al docente, sino también al alumnado (incluido género y edad).

En los resultados de este objetivo, se hallaron diferencias en la variable importancia y utilidad que los estudiantes otorgan a la EF en el sexo y edad de estos, y en función del género del docente. En cuanto a las estudiantes féminas, se obtuvo que las que más importancia le dan a la EF fueron las de 13 años, mientras las que menor valor le dan, son las de 16 años. En los chicos, se obtuvo que aquellos que más consideraban importante la EF fueron los de 18 años y los que menos los de 19, siendo en todos los casos el género del docente, mujer. Cabe destacar, que siempre los chicos mostraron valores medios de importancia y utilidad de la EF por encima de las chicas, e incluso los valores medios más bajos de los chicos, estuvo por encima de los valores medios más altos de las chicas. Los resultados son preocupantes sobre todo en chicas, puesto que conforme van avanzando en edad, van restando importancia y utilidad a la materia, conllevando una disminución de la intención de práctica futura de actividad físico-deportiva en su tiempo libre (Baena-Extremera et al., 2014). Sin embargo, en los chicos, llama la atención la poca diferencia en la edad de aquellos que consideran muy importante la materia a los que no, quizás una explicación a esto sea que los estudiantes de 19 años sean repetidores, y estén centrándose única y exclusivamente en terminar sus estudios o en preparar el acceso a la universidad, donde la EF no les influye en dicha prueba. Estos datos, se manifiesta en la línea de lo hallado por otras investigaciones (Borges et al., 2014; Moreno-Murcia et al., 2013), donde los chicos otorgan mayor importancia a la EF pero sin embargo, las chicas tenían una predicción más fuerte entre esta variable y la motivación. Los resultados de este objetivo arrojan que las profesoras obtienen mayores y menores niveles de puntuación en la importancia que sus estudiantes dan a las materias en comparación a sus

homólogos hombres, esto nos lleva a la necesidad de seguir indagando sobre qué aspectos son los que hacen que las maestras consigan que sus estudiantes se interesen más por la EF.

En cuanto a la variable climas de aprendizaje, en relación a la maestría, no se halló diferencias en función del género del docente ni de los estudiantes, únicamente se encontraron diferencias en la edad de los discentes, obteniendo los mayores niveles medios a la edad de 14 años y los menores con 16 años, ambos siendo el género del docente femenino. Resultados similares encontraron Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho-Amador y Pérez-Quero (2016), quienes no hallaron diferencias en función del género del docente pero si en los años de experiencia de estos. Los climas orientados hacia el aprendizaje se relacionan con mayores niveles de motivación y con mayores niveles de diversión y satisfacción (Baena-Extremera, & Granero-Gallegos, 2015; Granero-Gallegos, & Baena-Extremera, 2014), por lo que son aspectos a tener en cuenta en el diseño de las sesiones de EF.

Además, se obtuvieron diferencias en la variable de rendimiento-aproximación en el género del alumno, siendo mayor en las chicas y sin encontrar diferencias en función del género del docente. Estos resultados, coinciden con otros estudios (Granero-Gallegos et al., 2016), pero sin embargo contradicen a los obtenidos en investigaciones anteriores (Flores, Salquero, & Márquez, 2008; Granero-Gallegos et al., 2016). Estos estudios generan controversia con los hallazgos de esta investigación, puesto que son los chicos los que suelen mostrarse más competitivos, queriendo demostrar sus capacidades ante sus compañeros, creando una imagen social y/o buscando imitar a sus ídolos deportivos. Esto se debe probablemente a que los adolescentes adquieren un comportamiento en el que intentan demostrar superioridad respecto a sus iguales con el objetivo de obtener reconocimiento social, independientemente de los resultados de la ejecución (Papaioannou et al., 2007).

En el rendimiento-evitación, las diferencias se encontraron en el género y en los años de los estudiantes, sin importar el género del profesor sobre el alumnado. Los mayores valores se encontraron en chicas a los 19 años y en los chicos a los 12 años y, los menores en las chicas a los 14 años y en los chicos a los 15 años. Estos resultados pueden ser debidos a que las chicas sienten un mayor pudor en edades más altas a competir con el resto de chicas, por si no cumplen con los estándares normales o por el miedo de mostrarse incompetentes con el

resto, sin embargo, los chicos pueden buscar evitar demostrar la competencia en edades más tempranas debido a que los cambios fisiológicos con respecto a la fuerza, se desarrollan y se diferencian más en estas edades. En esta línea, Ruiz-Juan y Baena-Extremera (2015) asocian la evitación al rendimiento con factores de comparación externos al estudiante, donde se relaciona con una baja motivación hacia la actividad física, valores altos de ansiedad y conductas disruptivas (Agbuga, & Xiang, 2008; Agbuga, Xiang, & McBride, 2010; Cury et al., 2003).

En cuanto al clima de aprendizaje orientado a la aprobación social, las diferencias se hallaron en el género del alumno, en los años de los estudiantes y en el género del profesor como efecto. Los mayores valores se obtuvieron en chicas a los 13 y 19 años y la menor a los 18 años, teniendo en todas ellas, docentes femeninas. En los chicos, los mayores valores se dieron a los 13 años con profesores y la menor a los 19, con profesoras. Los estudiantes perciben, que son las docentes las que mayor clima de aprobación social generan en sus clases. Esto puede ser beneficioso puesto que el clima de aprobación social junto al de aproximación de maestría, se identifican con una mayor probabilidad y persistencia en la práctica deportiva en el futuro según (Vilchez, & Ruiz-Juan, 2016). Aunque diversas investigaciones realizadas (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Gómez-López, & Abraldes, 2014; García, Santos-Rosa, Jiménez, & Cervelló, 2005) hallaron que los adolescentes se preocupan más por el resultado final y por conseguir la aprobación social que por el propio proceso de aprendizaje, buscando posicionarse y alcanzar un mayor estatus dentro del grupo de compañeros de clase.

Centrándonos ya en los comportamientos disruptivos, en la variable de agresión, solo hubo diferencias en el género de los alumnos, siendo mayor en las chicas, sin hallarse efecto del género del docente. Kulinna et al. (2006), destacan que es el género femenino quienes perciben peores comportamientos en el aula que el masculino, al igual que las docentes. Esto puede ser debido, según Cothran y Kulinna (2007), a que las alumnas y las profesoras suelen ser más víctimas de los comportamientos disruptivos y, por lo tanto, reportan mayores incidencias. Además, Krech et al. (2010) afirman que este tipo de comportamientos no se suelen dar con normalidad y son más difíciles de detectar por el profesorado. Los resultados obtenidos en este estudio encontraron que las chicas fueron las que más comportamientos

agresivos efectuaban, mientras que Cothran y Kulinna (2007) encontraron que eran las que más comportamientos agresivos recibían, por lo que sería interesante indagar de qué género es el que produce dichas agresiones, si de sus propias iguales o por el contrario, de sus compañeros.

En la irresponsabilidad, los valores medios más altos se encontraron con las docentes en ambos sexos, sin embargo, los profesores fueron los que obtuvieron comportamientos menos irresponsables de los alumnos. Una explicación a estos resultados pudiera ser que los docentes proyectan una figura más autoritaria y dominante que sus compañeras de profesión. De hecho, un estudio realizado por Sadker y Sadker (1995) halló que los docentes masculinos esperaban encontrar mejores comportamientos de sus estudiantes que las maestras.

El factor de desobediencia es considerado por Goyette et al. (2000) como una mala conducta de nivel secundario. En el presente trabajo solo se hallaron diferencias significativas en el género de los estudiantes, siendo mayor en las alumnas y sin importar el género del profesor. Esta conducta de rebeldía e inconformismo, puede aparecer en el alumnado por diferentes razones, entre las que Fredricks et al. (2004), destacan su desvinculación de la escuela en esta etapa adolescente, con una menor disposición a cumplir reglas y las expectativas del comportamiento.

En la variable de perturbación del ambiente de clase, los resultados muestran solo diferencias significativas en la edad de los discentes, siendo los mayores valores a los 13 años y los menores a los 14 años, sin importar el género del docente. Esto puede ser debido, a que en la etapa de la adolescencia, los estudiantes buscan posicionarse en su grupo de iguales, buscando llamar la atención. Este tipo de conductas, no suelen ser de las más graves según Goyette et al. (2000) pero sí son detectadas por docentes y estudiantes como las más frecuentes en el aula según Cothran y Kulinna (2007) y Kulinna et al., (2006).

Aunque a priori la bajo autoestima de los estudiantes no genera malas conductas generalmente, sí se pueden dar casos que los cree, tal y como encontraron Krech et al. (2010). Los resultados encontrados en esta investigación mostraron diferencias significativas en el género de los alumnos y su edad, sin tener efecto el género del docente. Los mayores valores

en chicas se obtuvieron a los 18 años y en chicos a los 12 años y, por otro lado, los menores a los 16 años en chicas y a los 14 años en chicos. En esta línea, la imagen corporal que tienen los adolescentes influye en su baja autoestima (Hausenblas, & Fallon, 2006; Moreno, Cervelló, & González, 2008), siendo las mujeres las que menor autoestima presentan en comparación a los hombres a distintos niveles de edad (Crocker, Eklund, & Kowalski, 2000; Sonstroem, Speliotis, & Fava, 1992; Trew, Scully, Kremer, & Ogle, 1999). Al igual que los resultados encontrados en este estudio, existe disparidad en estudios que relacionan la edad con una baja autoestima identificando algunos las edades con menor autoestima de 12 a 17 años (Welk, Corbin, & Lewis, 1995), y otros en grupos de 18 a 20 años de edad (Moreno et al. 2008).

Ahondando ya en la intención de práctica futura, no se encontraron diferencias significativas con respecto al género del profesor. Si las hubo en cambio entre el género de los estudiantes, obteniéndose los valores más altos en las chicas. En controversia a los resultados hallados en esta tesis, Granero-Gallegos et al. (2014), encontraron que eran los chicos los que mayor intención de práctica futura disponían, sobre todo cuando eran más jóvenes. Es por esto de la importancia de generar horas de calidad de EF, teniendo en cuenta diversas estrategias motivacionales, que repercuten en una mayor motivación del alumnado y un aumento de las intenciones de práctica futuras (Ardoy et al., 2010; Hagger, & Chatzisarantis, 2007; Taylor et al., 2010).

Finalmente y para terminar con la discusión del objetivo 3, destacar que no se encontraron diferencias en el rendimiento académico según el género del docente ni por diferencias de género en los alumnos. En cambio, si hubo diferencias entre las edades de los alumnos, obteniéndose los mayores valores a los 12 años, seguido de los 15 y 14 años, siendo los menores valores a las edades de 18 y 17 años. Estos resultados pueden ser debidos a que conforme los alumnos acceden a los institutos en el primer ciclo, entren motivados o prevenidos por las expectativas en cuanto a exigencia y, conforme van progresando en los cursos académicos, la desmotivación y/o los cambios en la adolescencia, hacen que vayan bajando el rendimiento académico. Resultados que avalan esta teoría se encontraron en otras investigaciones (Cantón, & García-Martín, 2016; Inglés et al., 2012), además afirmaron que

los estudiantes de cursos inferiores tienden a distribuir los resultados académicos a causas externas, y los de cursos superiores, los fracasos a causas internas.

CAPÍTULO 5
CONCLUSIONES

El objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar los perfiles de satisfacción, motivación y clima de aprendizaje en función del rendimiento académico del discente y de las competencias del profesorado

Se expresan a continuación las principales conclusiones en función de las hipótesis y objetivos propuestos al comenzar este estudio.

En relación al objetivo 1.

A modo de conclusión, habría que destacar que la hipótesis de partida se cumple parcialmente ya que la materia de EF es de las que mejores valores predictivos obtiene en la nota académica y la mejor en SAT/D, impartándose solo dos horas a la semana y obteniendo valores por encima de asignaturas con más carga lectiva a la semana como GH, LEN y MAT. Resaltar la importancia que tienen las distintas materias en la satisfacción y calificaciones de los estudiantes, siendo la asignatura que mejor predice el rendimiento académico el ING. Todas las materias predicen la SAT/D, mientras que la EF, es la materia que mejor predice el ABUE, de ahí la importancia que el estudiante no se aburra en las clases pudiendo evitar así, el abandono escolar.

En relación al objetivo 2.

Se puede afirmar que las competencias del docente en EF tienen gran repercusión en la satisfacción del discente en la escuela y en la vida. Para ello es necesario que estos sean profesionales en su trabajo, accesibles al estudiante, dispongan de gran variedad metodológica educativa, se muestren con confianza, empáticos, con capacidad de respuesta y de resolución, sensibles, no directivos pero si firmes en sus decisiones, pudiendo mejorar así los resultados del informe PISA, tan preocupantes en el sistema educativo español.

En relación al objetivo 3.

El género del docente de EF influyó en la importancia y utilidad que el estudiante otorga a la EF, en los climas de aprendizaje orientados a la maestría y a la aprobación social. También se encontraron diferencias entre las variables estudiadas en función del género y la edad del discente. Haciendo referencia al sexo de los estudiantes, los estudiantes de género

masculino son más irresponsables, desobedientes, perturbadores del ambiente de clase, consideran más importante la EF que las chicas, teniendo también mayor intención de práctica futura. Sin embargo, las chicas se mostraron más agresivas, con menor autoestima y mayores niveles en los climas de aprendizaje de aprobación social, aproximación y evitación del rendimiento. Por último, en cuanto a la edad de los estudiantes, consideramos importante destacar que a menor edad de los discentes, mayor es la importancia que otorgan a la EF.

CAPÍTULO 6
FORTALEZAS, LIMITACIONES Y
PERSPECTIVAS DE FUTURO

FORTALEZAS, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.

Como fortaleza de esta investigación, cabe destacar el número de muestra recogido, siendo éste una cifra bastante amplia. Además, los resultados que arroja esta investigación son de gran interés para el ámbito educativo. Pueden servir para generar reflexión sobre determinados aspectos del currículo de ESO y BACH. Con la obtención de estos resultados se espera concienciar al profesorado sobre nuevas formas de planificar y organizar el aula, tanto de los niveles educativos mencionados como el de las propias asignaturas. De este modo, los docentes conocerán cómo deben estructurar sus tareas en el aula y cómo repercutir en los adolescentes con estilos de vida más activos.

Consideramos que el éxito en la educación obligatoria y posobligatoria, reside en que el estudiante se sienta satisfecho y se divierta con todas las materias del currículo, aumentando los niveles de SAT/D, SATV y del rendimiento académico. De ahí la importancia de validar la escala de *satisfacción con la EF* en otras materias de ESO y BACH, que servirá para que los docentes obtengan información sobre si los estudiantes se están aburriendo o divirtiendo en sus clases. Esto es importante para prevenir el absentismo en las aulas y el abandono escolar ya que, si un alumno encuentra la enseñanza monótona y aburrida, la posibilidad de que deserte de la escuela se incrementaría.

A raíz de los datos obtenidos en referencia a la SAT/D en función de las distintas materias, proponemos que se tenga en cuenta la EF en el aumento de horas en el currículo de la ESO, ya que promueve estilos de vida activos en los adolescentes, generando también mayor SAT/D.

Cabe destacar que las competencias del profesorado, tales como la creatividad, comunicación, conciencia de trabajo, disponibilidad de atención al discente, consideración individual del alumnado, retroalimentación, profesionalidad, conciencia social y resolución de problemas, predicen la SAT/D y la SATV. Por lo que se propone mantener esas competencias adquiridas, para afianzarlas y transmitir las a los nuevos docentes.

Tras la elaboración de este trabajo, nos planteamos las diferentes limitaciones con las que nos hemos encontrado, pese a las fortalezas de esta investigación, y aportamos nuevas vías para futuros estudios.

La principal limitación a destacar ha sido la selección de la muestra, puesto que ha sido no probabilística, se escogió la muestra en función del acceso que se obtuvo a los adolescentes. Aunque la muestra está compuesta en mayor medida por estudiantes de centros públicos, también se recogieron datos de centros privados, hubiese sido interesante haber ampliado la muestra, aumentando la recolección de datos en centros privados, y comprobar si existen diferencias en los resultados de distintos centros.

Otra limitación ha sido centrar el estudio únicamente en la Región de Murcia y en la provincia de Alicante, por lo que se sugiere en futuros estudios ampliar la muestra a otras Comunidades Autónomas, teniendo en cuenta aquellas que hayan obtenido puntuaciones altas en el Informe Pisa, para contrastar datos.

Para finalizar con las limitaciones y las perspectivas de futuro, solo se les preguntó al alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de EF, por lo que para estudios futuros sería interesante conocer cómo perciben de hábiles a los docentes del resto de materias, tanto de ESO como del BACH.

CAPÍTULO 7
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adkins, D. L., Boychuk, J., Remple, M. S., & Kleim, J. A. (2006). Motor training induces experience-specific patterns of plasticity across motor cortex and spinal cord. *Journal of applied physiology*, *101*(6), 1776-1782.
- Agbuga, B., & Xiang, P. (2008). Achievement goals and their relations to self-reported persistence/effort in secondary physical education: A trichotomous achievement goal framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*, 179–191.
- Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. (2010). Achievement goals and their relations to children's disruptive behaviors in an after-school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education*, *29*(3), 278-294.
- Ajzen, I. (1988). Attitudes, personality, and behavior. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, *50*(2), 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Ajzen, I., & Madden, T. (1986). Prediction of goal-directed behaviour: Attitudes, intentions and perceived behavioural control. *Journal of Experimental Social Psychology*, *22*, 453-474.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., & Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, *9*(1), 8-14.
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education
- Alvira, F. (1996). Diseños de investigación social: criterios operativos. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- 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., & Ames, R. (1984). *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.

- Anderton, R., & Chivers, P. (2016). Predicting Academic Success of Health Science Students for First Year Anatomy and Physiology. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 250-260.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Chillón, P., Artero, E. G., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., ... & Ortega, F. B. (2010). Educando para mejorar el estado de forma física, estudio EDUFIT: antecedentes, diseño, metodología y análisis del abandono/adhesión al estudio. *Revista española de Salud Pública*, 84(2), 151-168.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Routledge.
- Armour, K. M., & Duncombe, R. (2004). Teachers' continuing professional development in primary physical education: Lessons from the present and past to inform the future. *Physical Education and Sport Pedagogy* 9: 3 –21.
- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, 22, 320-336.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148.
- Ayuste, A., Románá, T, Salinas, H., & Trilla, J. (2001). Educación y calidad de vida. Las cosas, los otros, uno mismo. En G. Vázquez (Ed.), *Educación y calidad de vida* (pp. 117-167). Madrid: Editorial Complutense.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015a). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015b). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 28, 9-14.

- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 113-122.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Ortiz-Camacho, M. M. (2012). Quasi-experimental study of the effect of an adventure education programme on classroom satisfaction, physical self-concept and social goals in physical education. *Psychologica Belgica*, 52(4), 386-396.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., & Abraldes, J.A. (2014). Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 26(9), 119-128.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Pérez-Quero, F. J., Bracho-Amador, C., & Sánchez-Fuentes, J. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (24), 46-49.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 121-130.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en educación física: Antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 24, 46-49.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. En *4th European Conference of Psychological Assessment*. Las Palmas de Gran Canarias.

- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición. Un análisis de la teoría de autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 1*(17), 123-139.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Howard a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baños, R. F. (2016). Prescripción del ejercicio físico en sujetos con diabetes mellitus tipo 2 y diabetes gestacional. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (29)*, 134-139.
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: past, present, and future. *Child Indicators Research, 1*, 3–16.
- Bentler, P. M. (1989), EQS Structural Equations Program Manual, BMDP, Los Angeles, CA.
- Bernaards, C. M., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., Snel, J., & Kemper, H. C. (2003). A longitudinal study on smoking in relationship to fitness and heart rate response. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 35*, 793-800.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Briere, N. M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie: validation Canadienne-Francaise du "Satisfaction With Life Scale" (French-Canadian Validation of the Satisfaction With Life Scale). *Canadian Journal of Behavioral Science, 21*, 210-223.
- Borg, M.G. (1998). Secondary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviors. *British Journal of Educational Psychology 68*: 67–79.
- Borges, F., Belando, N., & Moreno-Murcia, N. (2014). Percepción de igualdad de trato e importancia de la educación física de alumnas adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 173-189.
- Borich, G.D. (2000). *Observation skills for effective learning*, 4th edit. Prentice Hall, UK.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 28*(5), 385-400.
- Buscá, F., Ruiz, L., & Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las comunidades de aprendizaje a través de la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 25*, 156-161.

- Calderón, A., Martínez, D., & Martínez, I. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud del alumnado tras una unidad didáctica basada en educación deportiva. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-20.
- Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perception; evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage.
- Cantón, I., & García-Martín, S. (2016). Éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 119-132.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosocial*. Barcelona: PPU.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., & Surroca, S. (2007). The well-being of 12-to-16 years old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87-115.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S., & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth- grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 239-252.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Catano, V. M., & Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717.
- Cava, M.J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Universitat de València.

- Cervelló, E., Escartí, A., Carratalá, V., & Guzmán, J. F. (1994). Factores sociales relacionados con la práctica deportiva. In *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad, Santa Cruz de Tenerife*.
- Cervelló, E., García-Calvo, R., Ureña, A., Martínez, M., & Guzmán, J. F. (2006). Situational and dispositional predictors of task involvement in Spanish professional female volleyball players. *Journal of Human Movement Studies, 50*(1), 47-64.
- Cervello, E., Jiménez, R., del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. (2004). Goal orientation, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills, 99*, 271-283.
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro de las matemáticas en la Educación Secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(1), 4.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 182-189.
- Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H., & Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology, 2*, 343-360.
- Chen, F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J., & Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods and Research, 36*, 462-494.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology, 1*, 28-44.
- Chomitz, V. R., Slining, M. M., McGowan, R. J., Mitchell, S. E., Dawson, G. F., & Hacker, K. A. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern United States. *Journal of School Health, 79*(1), 30-37.
- Chrisastum, G. J., John, M. G., & Glenn, J. A. (2014). To become an effective teacher by developing professional and personal skills. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research, 1*(1), 94-101.
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal, 9*, 20-35.

- Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (2003). Testing mediational models with longitudinal data: questions and tips in the use of structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology, 112*, 558-577.
- Conner, M., & Norman, P. (1995). Predicting health behavior. Philadelphia: open University Press.
- De Castro, J. M. (2004). Genes, the environment and the control of food intake. *British Journal of Nutrition, 92*(1), 59-62.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 69-92.
- Cothran, D., & Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 78*(3), 216-224.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education, 19*(4), 435-444.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., & Garrahy, D. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(2): 155 –67.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of adolescent health, 43*(5), 506-513.
- Craig, B., & Dickenson, P. (2003), "Helping Pupils to Manage Their Behaviour and Engagement", Lecture to Trainee Mathematics Teachers, Manchester Metropolitan University. Recuperado de: http://www.partnership.mmu.ac.uk/cme/Student_Writings/ETL/CraigB/CraigBootz.html
- Crocker, P. R., Eklund, R. C., & Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of sports sciences, 18*(6), 383-394.
- Cruickshank, D. R., & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership, 58*(5), 26-30.
- Cuervo, C., Cachón, J., González, C., & Zagalaz, M. L. (2017). Hábitos alimentarios y práctica de actividad física en una muestra de adolescentes de una ciudad del norte de España. *Journal of Sport and Health Research, 9*(1), 75-84.

- Cuevas, R., García, T., & Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en educación física: Una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., Peres, C., & Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A mediational analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 529-543.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303-318.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Declaración de Helsinki (2008). World Medical Association [en línea][revisado 7 de Mayo de 2012]. Disponible en: http://www.wma.net/es/30publications/10policias/b3/17c_es.pdf
- Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., & Treslan, D. (2009). *Students' perceptions of effective teaching in higher education*. Paper presented at the Edge Conference, Canada.
- Delfabbro, P., Winefield, H., Winefield, A., Malvaso, C., & Plueckhahn, T. (2016). Factors Associated With Attrition in a 10-year Longitudinal Study of Young People: Implications for Studies of Employment in School Leavers. *Australian Psychologist*, 52(1), 41-51.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derr, K., Hübl, R., & Ahmed, M. Z. (2012). University Preparation via Self-E-Assessment and Self-Study: First Findings and Implications From Evaluating an eLearning-Platform. *Proceedings of the 11th European Confernece on e-Learning: ECEL*, 117.
- Dew, T., & Huebner, E.S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32, 185-199.

- Diener, E., & Emmons, R.A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality Assessment, 99*, 91-95.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin, 95* (3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities?. *Social Indicators Research, 31*, 103-157.
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal Personality and Social Psychology, 69*, 851-864.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*, 403-425.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin, 2*, 276-302.
- Dionigi, R. (2007). Resistance Training and Older Adults. Beliefs about Psychological Benefits: The Importance of Self-Efficacy and Social Interaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29*(6), 723-746.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In *Handbook of research on teaching*, ed. M.C. Wittrock, 392 –431. 3rd ed. New York: Macmillan.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation. A goal perspective analysis. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57- 91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 290-299.
- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. *Advances in sport and exercise psychology measurement, 21-48*.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsdon, V. (2014). From alpha to omega: a practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology, 105*(3), 399-412.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040-1048.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational context on early adolescents. *American Journal of Education*, *99*, 521-542.
- Ehrhardt, J. J., Saris, W. E., & Veenhoven, R. (2000). Stability of life satisfaction over time. Analysis of change in ranks in a national population. *Journal of Happiness Studies*, *1*, 177-205.
- Eisner, E.W. (2002). The kind of schools we need. *Phi Delta Kappan*, *83*(8), 576-583.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169–189.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232.
- Elliot, A. J., & Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Reviews*, *1*, 17-25.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, selfhandicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *28*, 344–361.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 632-648.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501-519.
- Elliot, K., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *24*(2), 197-209.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, *47*(6), 525-537.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

- Ervasti, J., Kivima, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., ..., Virtanen, M. (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: a prospective cohort study. *European Journal of Public Health, 22*(2), 215–219.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-González, C. M., Martínez-Gómez, D., del-Campo, J., González-Galo, A., Padilla-Moledo, C., ... & UP & DOWN study group. (2014). Independent and combined influence of the components of physical fitness on academic performance in youth. *The Journal of Pediatrics, 165*(2), 306-312.
- Estévez-López, F.; Tercedor, P., & Delgado-Fernández, M. (2012). Recomendaciones de actividad física para adultos sanos. *Journal of Sport and Health Research, 4*(3):233-244.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Braehler, E. (2000). *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ)*. Handanweisung. Gottingen: Hogrefe.
- Fernández, F., Méndez, A., Cecchini, J. A., & González, C. (2012). Achievement goals and social goals' influence on physical education students' fair play. *Revista de Psicodidáctica, 17*(1), 73-91.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviours. *Journal of Teaching in Physical Education 11*, 59–78.
- Ferriz, R., Sicilia, A., & Sáenz, P. (2013). Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self determination theory. *The Open Education Journal, 6*, 1-7.
- Flores, J., Salguero, A., & Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la educación física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación, 347*, 203-227.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behaviour, 28*, 126-133.
- Fogle, L., Huebner, E. S., & Laughlin, L. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral meditation models'. *Journal of Happiness Studies, 3*, 373-392.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology, 64* (2), 253-261.

- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fuente, J., & Martínez, J. M. (2000). *Pro-Regula. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje*. Málaga, Algibe.
- Fujita, F., & Diener, E. (2005). Life satisfaction set point stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 158-164.
- Gabriele, J. M., Gill, D. L., & Claire, E. A. (2011). The roles of want to commitment and have to commitment in explaining physical activity behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 420-428.
- García, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., & Cervelló, E. M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 81, 21-28
- García-Calvo, T. G., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Moreno, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(02), 677-684.
- Gerena, L. (2012). Providing literacy strategies to english language learners in urban secondary math and science classes: the peer enabled restructured classroom (perc) model. *ICERI2012 Proceedings*, 1187-1194.
- Gibbs, C. J. (2002). "Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action", Annual Conference of the British Educational Research Association Exeter England. Auckland University of Technology, New Zealand. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 192-205.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615.
- Glasnović, D., & Domović, V. (2009). Using maths textbooks in lower secondary education. *Odgojne znanosti*, 11(2 (18), 45-65.

- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decrease during adolescence. *Quality Life Research*, 16, 969-979.
- Gomez-Lopez, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Perez-Quero, F. J. (2015). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 40(1), 6-16.
- González, A., Paoloni, V., & Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de psicología*, 29(2), 426-434.
- González-Serrano, G., Huéscar, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. *European Journal of Human Movement*, (30), 131-151.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463.
- Goyette, R., Dore', R., & 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, C., Cagiltay, K., Lim, B., Craner, J., & Duffy, T. M. (2001) "Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses" Assessment, The technology source archives at the University of North Carolina. Recuperado de: http://technologysource.org/article/seven_principles_of_effective_teaching/
- Graham, K., Cuoco, A., & Zimmermann, G. (2010). *Focus in high school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 25, 23-27.
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del PhysicalEducationClassroomInstrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 89-98.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2016). Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el

- docente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(64), 649-666.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2014). Validación española del «intention to partake in leisure-time physical activity». *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 40-45.
- Green, A. (1990). What do we mean by user needs?. *British Journal of Academic Librarianship*, 5(2), 65-78.
- Greenspoon, P., & Saklofske, D. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54, 81-108.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 58-74.
- Gullone, E., & Cummins, R.A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, 16(2), 127-139.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Gutiérrez, M., López, E., & Ruiz, L. M. (2009). Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: Validación de su medida y análisis de la concordancia entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 203-212.
- Guzmán, J. F., & Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12(5), 431-442.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. New York: Pearson Prentice Hall.
- Halliburton, A. L., & 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.
- Hardy, L., Jones, J. G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. John Wiley & Sons Inc.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, *4*, 211-223.
- Hausenblas, H. A., & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health*, *21*(1), 33-47.
- Henrich, G., & Herschbach, P. (2000). Questions on Life Satisfaction (FLZM). A Short Questionnaire for Assessing Subjective Quality of Life. *European Journal of Social Psychology*, *16*, 150-159.
- Hernangómez, L., Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). El paisaje emocional a lo largo de la vida. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 143-176). Madrid: Alianza Editorial.
- Higginson, D. C. (1985). The influence of socializing agents in female sportsparticipation process. *Adolescence*, *20*, 73-82.
- Holt, R. R. (1964). Imagery: The return of the ostracized. *American Psychologist*, *19*(4), 254.
- Hooper, J. D., Coughlan, M. R., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*, 53-60.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal* *14*, 297– 312.
- Hu, L.T., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications* (pp.76-99). London: Sage.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and teacher- reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, *30*, 71-82.

- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of assessments and intervention plans for students in school settings. *California School Psychologist, 9*, 127-134.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale of children. *Psychological Assessment, 6*(2), 149-158.
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International, 21*, 281-292.
- Huebner, E. S., Funk, B. A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology, 16*, 53-64.
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Laughlin, J. E. (1999). A Multimethod Investigation of the Multidimensionality of Children's Well-Being Reports: Discriminant Validity of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Social Indicators Research, 46*, 1-22.
- Huebner, E. S., Suldo, S., & Valois, R. F. (2005). Children Life Satisfaction, en K.A. Anderson y L.H.Lippman (Eds), *What do Children Need to Flourish: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 41-59). New York: Springer.
- Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W., & Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychological reports, 94*(1), 351-356.
- Hui, E. K., & Sun, R. C. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 30*(2), 155-172,
- Hulleman, C., Godes, O., Hendricks, B., & Harackiewicz, J. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 880-895.
- INCE (2006). Instituto Nacional de Calidad y evaluación. Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. Disponible en: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/rs6_2006.pdf.
- Informe PISA (2012). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Informe PISA (2015). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

- Inglés, C. J., Díaz, A., García, J. M., Ruiz, C., Delgado, B., & Martínez, M.C. (2012). Auto-atribuciones académicas. Diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-65.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., & Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, (1), 185-202.
- Johnstone, A. (2005). *Evaluation of teaching*. Higher Education Academy, Physical Sciences Centre, University of Hull. Recuperado de: www.physsci.heacademy.ac.uk.
- Joo, Y. J., & Lim, E. (2015). Factors influencing learners' satisfaction of using digital textbooks in a middle school science class. *Research Institute of Curriculum Instruction*, 19(2), 239-257.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2003). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Jyoti P., & Devi P.N. (2008) Achievement motivation and its impact on academic stress study habits and academic performance among high school students. *International Social Science Journal*, 24(2), 107–115.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being, The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). New York: Russell Sage.
- Katz, D. L., Cushman, D., Reynolds, J., Njike, V., Treu, J. A., Walker, J., ... & Katz, C. (2010). Putting physical activity where it fits in the school day: preliminary results of the ABC (Activity Bursts in the Classroom) for fitness program. *Preventing Chronic Disease*, 7(4), A82.
- Keeley, J., Christopher, A. N., & Buskist, W. (2012). Emerging Evidence for Excellent Teaching Across Borders. In J. Groccia, M. Alsudairi, y W. Buskist (Eds.), *Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective*. (pp. 374-391). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kennedy, E. F. (1982). Discipline in the physical education setting. *Physical Educator* 39, 91–4.
- Khine, M. S. (2005). *Self-perceived and students perceptions of teacher interaction in the classrooms*. Paper presented at the Conference on Redesigning Pedagogy: Research, Policy and Practice, Singapore.

- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies-Lessons for research and practice* 4th edit, London: Social Science Press.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., & Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-41.
- Kim C. (2008). Effects of motivation, volition, and belief change strategies on attitudes, study habits, and achievement in mathematics education. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 69(2-A), 505.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescent's perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education. A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636.
- Kofou, I. (2015). What affects motivation in english language learning in the secondary education in Greece? The experience of the 2nd experimental senior high school of Thessaloniki. *ICERI2015 Proceedings*, 5454-5463.
- Krane, V., Greenleaf, C. A., & Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Krech, P. R., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209-225.
- Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., ... & Puder, J. J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 340, c785.
- Kulinna, P. H., Cothran, D., & Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(1), 25-41.
- Kulinna, P. H., Cothran, D., & Regualos, R. (2006). Teachers/reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 32-40.
- Kull, M. (2002). The relationships between physical activity, health status and psychological well-being of fertilityaged women. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 12, 241-247.

- Kuzmanovic, M., Savic, G., Popovic, M., & Martic, M. (2013). A New Approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences. *High Education, 66*,153-171.
- Langfeldt, H. P. (1992). Teachers' perceptions of problem behavior: A cross-cultural study between Germany and South Korea. *British Journal of Educational Psychology 62*, 217–241.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist, 96*, 819-834.
- Lechner, L., & De Vries, H. (1995). Participation in an employee fitness program: determinants of high adherence, low adherence, and dropout. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 37*(4), 429-436.
- Leung, C.Y., McBride-Chang, C., & Lai, B.P. (2004). Relations Among Maternal Parenting Style, Academic Competence, and Life Satisfaction in Chinese Early Adolescents'. *Journal of Early Adolescence, 24*, 113-143.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., Seeley, J. R., & Hops, H. (1991). Comorbidity of unipolar depression: I. Major depression with dysthymia. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(2), 205-213.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal Youth Adolescence, 40*, 249-262.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado. Disponible en: www.boe.es/diario_boe/txt.php.*
- Lindner, K. J. (1999). Sport Participation and Perceived Academic Performance of School Children and Youth. *Pediatric Exercise Science, 11*, 129-143.
- Lwin, M., & Malik, S. (2012). The efficacy of exergames-incorporated physical education lessons in influencing drivers of physical activity: a comparison of children and preadolescents. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(6), 756-760.
- Lyons, M., & Huebner, E. (2016). Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. *Applied Research Quality Life, 11*(3), 757-771.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Eley, D. (2003). Listening to Young People's Voices: Youth Sports Leaders' Advice on Facilitating Participation in Sport. *European Physical Education Review, 9*(1), 57-73.

- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy: the power of believing you can. En C. R Snyder y S.J. Lopez, (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 227-287). New York: Oxford University Press.
- Maehr, M., & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in crosscultural psychology* (vol. 3; pp. 221-267). Nueva York: Academic Press.
- Malina, R. M. (2012). Movement proficiency in childhood: implications for physical activity and youth sport/gibalna spretnost v otrostvu: implikacije za telesno dejavnost in sport mladih. *Kinesiologia Slovenica*, 18(3), 19-34.
- Manassero, M.A., & Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza en las ciencias. *Revista de Educacion*, 330, 251-280.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 851-858.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Márquez, S., Rodríguez, J., & De Abajo S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts Educación Física y Deportes* 83, 12-24.
- Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., & Moreno, J. (2010). Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: conceptualización. Moreno, A. y Cervelló, E. (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Martínez-Galindo, C., Cervello, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2012). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 41-52.
- McBer, H. (2000) "Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness", (Research Report #216). Nottingham, England: Department of Education and Employment. Recuperado de: <http://www.teachernet.gov.uk/doc/1487/haymcbcr.doc>
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3, 102 –15.

- Mcknight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationship among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools, 39*(6), 677-687.
- Mendoza, R., & López, P. (2007). El consumo de tabaco en el alumnado español preadolescente y adolescente: diferencias de género. *Adicciones, 19*, 341-356.
- Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte. (2013). Pisa 2012 Informe Español. Madrid: Instituto Nacional De Evaluación Educativa.
- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education, 30*(4), 621-633.
- Mora, T. (2012). Avoiding disaffection in the mathematics class at secondary school: the role of teacher gender. *Revista de Economía Aplicada, 20*(60), 89-105.
- Moraes, M., Corte-Real, N., Dias, C., & Fonseca, A. M. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas 30*(2), 137-149.
- Moreno, C. (2009). Effective teachers-Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24*. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- Moreno, J. A., & Hellín, P. (2002). ¿Es importante la educación física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte 2*(8), 298-319.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González, D.C. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *The Spanish journal of psychology, 11*(01), 181-191.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Ruiz, L. M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement, 10*(1), 5-11.
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervello, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones, 21*(2), 147-154.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2008). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta, 33*, 351-368

- Moreno-Murcia, Borges, F., Marcos, P. J., Sierra, A., & Huéscar, E. (2012). Motivación, frecuencia y tipo de actividad en practicantes de ejercicio físico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(48), 649-662.
- Moreno-Murcia, J. A., & Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K., & Rudisill, M. E. (2004). Student Motivation in Physical Education Breaking down Barriers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(6), 40-45.
- Muela, J. A., García-León, A., Augusto, J. M., & López-Zafra, E. (2010). La enseñanza de la Psicología a través de actividades desde una perspectiva multidisciplinar: aumento de la motivación y rendimiento. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 33-44.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 125-134.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692.
- Nistal, P., Prieto, J. A., Del Valle, M., & González, V. (2003). Relación de la actividad física con el consumo de tabaco en adolescentes. *Archivos de Medicina del Deporte*, XX, 97, 397-403.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.

- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology, 101*, 717-728.
- NWREL. (2001) "Understanding motivation and supporting teacher renewal". Recuperado de: <http://www.nwrel.org/nwreport/jan03/motivation.html>.
- OCDE 1999. L'économie fondée sur le savoir: des faits et des chiffres, Paris : OCDE
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014). Actividad Física. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/es/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2016). Comisión para acabar con la obesidad infantil. Datos y cifras sobre obesidad infantil. Recuperado de <http://www.who.int/end-childhood-obesity/facts/es/>
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., & 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. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills, 85*(2), 419-430.
- Papaioannou, A. (1998). 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. (2000). Attitudes, perceptions and behaviors (1) in the PE lesson, (2) in sport settings, (3) towards a healthy lifestyle, of individuals differing in gender, age, social class, religion and motor deficiency (Tech. Rep. No. 631). Thrace, Greece: Democritus University of Thrace.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*, 236-259.
- Peart, N. A., & Campbell, F. A. (1999). At-Risk Students' Perceptions of Teacher Effectiveness. *Journal for a Just and Caring Education, 5*(3), 269-84.

- Peralta, L. R., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2009). Promoting healthy lifestyles among adolescent boys: the Fitness Improvement and Lifestyle Awareness Program RCT. *Preventive medicine*, 48(6), 537-542.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Polikhun, N. (2010). Interactive Programs for the Development of Research Activity of Gifted Students. In Publishes of International Conference of Education, Research and Innovation. Madrid (Spain)–15th–17th of November.–2010.–P (pp. 003902-003907).
- Pontifex, M. B., Raine, L. B., Johnson, C. R., Chaddock, L., Voss, M. W., Cohen, N. J., ... & Hillman, C. H. (2011). Cardiorespiratory fitness and the flexible modulation of cognitive control in preadolescent children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(6), 1332-1345.
- Prozesky, D. R. (2000). Communication and effective teaching. *Community Eye Health*, 13(35), 44.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 23(1), 19-29.
- Quinn, P. D., & Duckworth, A. L. (2007). *Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality*. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Washington, DC.
- Raphael, D., Rukholm, E., Brown, R.I., Hill-Bailey, P., & Donato, E. (1996). The Quality of Life Profile- Adolescent Version: Background description, and initial validation. *Journal of Adolescent Health*, 19, 366-375.
- Raspberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K., & Nhiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(1), 10-20.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>*.
- Rendón, S., & Navarro, E. (2007). Estudio sobre el rendimiento en matemáticas en España a partir de los datos del Informe PISA 2003. Un modelo jerárquico de dos niveles.

-
- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion.* 5(3), 118-136.
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 21(2), 302-309.
- Reynolds, D., & Muijs, D. (1999). The effective teaching of mathematics: A review of research. *School Leadership & Management*, 19(3), 273-288.
- Rhodes, R. E., Courneya, K. S., & Jones, L. W. (2004). Personality and social cognitive influences on exercise behavior: adding the activity trait to the theory of planned behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(3), 243-254.
- Rigby, B. T., & Huebner, E. (2005). Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence? *Psychology in the School*, 42(1), 91-99.
- Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347.
- Roeser, R.W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. En A.J. Sameroff, M.Lewis, y S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 135-156). New York: Plenum.
- Rotgans, J., & Schmidt, H. (2011). Situational interest and achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21(1), 58-67.
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Castillo, R., Martín-Matillas, M., Kwak, L., Vicente-Rodríguez, G., ... & AVENA Study Group. (2010). Physical activity, fitness, weight status, and cognitive performance in adolescents. *The Journal of pediatrics*, 157(6), 917-922.
- Ruiz-Juan, F. (2014). 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-Juan, F., & Baena-Extremera, A. (2015). Predicción de las metas de logro en educación física a partir de la satisfacción, la motivación y las creencias de éxito en el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 193-203.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*. New York: Touchstone.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2), 127-134.
- Salmela-Aro, K., & Touminen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 687-701.
- Sánchez, P. A., Ureña, F., & Garcés de los Fayos, E. J. (2002). Repercusiones de un programa de actividad física gerontológico sobre la aptitud física, autoestima, depresión y afectividad. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(2), 57-74.
- Schimmack, U., & Oishi, S. (2005). The influence of chronically and temporarily accessible information on life satisfaction judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 395-406.
- Schottle, D. A., & Peltier, G. L. (1991). Should schools employ behavior management consultants? *Journal of Instructional Psychology* 23, 128-158.
- Segar, M. L., Eccles, J. S., & Richardson, C. R. (2011). Rebranding exercise: closing the gap between values and behavior. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8-94.
- Seifrid, J., Duda, J. L., & 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

- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. (2011). *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar* [Flourishing: A new understanding of the nature of happiness and wellbeing] (C. P. Lopes, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Shephard, R. J. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pedriatic Exercise Science*, 9, 113-126.
- Sibley, B., & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: ed. Paraningo Thomson Learning.
- Simpson, P. M., & Siguaw, J. A. (2000). Student evaluations of teaching: An exploratory study of the faculty response. *Journal of Marketing Education* 22, 199–214.
- Smith, J. G., & Suzuki, S. (2015). Embedded blended learning within an Algebra classroom: a multimedia capture experiment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(2), 133-147.
- Smith, M., Duda, J. L., Allen, J., & Hall, H. K. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., & Jaakkola, T. (2014). Factorial Validity and Internal Consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 137-144.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., & Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults: An examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(2), 207-221.
- Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Storksén, I., Roysamb, E., Moum, T., & Tambs, K. (2005). Adolescents with a childhood experience of parental divorce: A longitudinal study of mental health and adjustment. *Journal of Adolescence*, 28, 725-739.
- Strong, M., Gargani, J., & Hacifazliog, O. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers, *Journal of Teacher Education*, 62(4), 367– 382.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). Handbook for Qualities of effective teacher. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Suldo, S.M., & Huebner, E.S. (2004a). Does life satisfaction moderate the effects of stressful events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004b). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social indicators research*, 78(2), 179-203.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5.^a ed. New York: Allyn and Bacon.
- Tabbers, H., & Koeijer, B. (2010). Learner control in animatedmultimedia instructions. *Instructional Science*, 38(5), 441–453.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & 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 and Exercise Psychology*, 32(1), 99-120.

- Terry, T., & Huebner, E. S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39-52.
- Theule, S. (2006). Examining instruction, achievement, and equity with NAEP mathematics data. *Education Policy Analysis Archives*, 7, 14.
- Thivel, D., Isacco, L., Lazaar, N., Aucouturier, J., Ratel, S., Doré, E., ... & Duché, P. (2011). Effect of a 6-month school-based physical activity program on body composition and physical fitness in lean and obese schoolchildren. *European Journal of Pediatrics*, 170(11), 1435-1443.
- Torbay, A. (2002) Psicología instruccional y mejora de las habilidades cognitivas. Memoria de titularidad. Universidad de La Laguna.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47(4), 475-489.
- Trew, K., Scully, D., Kremer, J., & Ogle, S. (1999). Sport, leisure and perceived self-competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5(1), 53-74.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10), 5-10.
- Tsouloupas C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student behavior and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.
- Valle, M., Huebner, S., & Suldo, S. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-496.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of Sport Psychology*, 2, 389-416.
- Van Wel, F., Linssen, H., & Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults'. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 307-318.
- Vandenbosch, M. (1996). Confirmatory Compositional Approaches to the Development of Product Spaces. *European Journal of Marketing*, 30(3), 23-46.

- Vecchio, G., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences, 43*, 1807-1818.
- Videra, A., & Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología, 29*(1), 141-147.
- Vílchez, P., & Ruiz-Juan, F. (2016). Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29*, 195-200.
- Vogler, E.W., & Bishop, P. (1990). Management of disruptive behavior in physical education. *Physical Educator 47*, 16– 26.
- Wallhead, T., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest, 56*, 285-301.
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 172-172.
- Walther, C., Gaede, L., Adams, V., Gelbrich, G., Leichtle, A., Erbs, S., ... & Bruegel, M. (2009). Effect of increased exercise in school children on physical fitness and endothelial progenitor cells. *Circulation, 120*(22), 2251-2259.
- Wang, C. J., & Biddle, S. J. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 1-22.
- Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J. (2007). The 2× 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(2), 147-168.
- Weiss, M. R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations and sport behavior. En T. Horn (ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 101-184). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Welk, G. J., Corbin, C. B., & Lewis, L. A. (1995). Physical self-perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science, 7*(2), 152-161.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviors do primary school teachers say they find most troublesome?. *Educational Review 40*: 13– 27.
- Winne P. H., & Perry N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In: Pintrich, P., Boekaerts, M., Zeidner, M., (eds.). *Handbook of self- regulation*. (pp. 532–566). Orlando:Academic Press.

- Wong, H., & Wong, R. (2005). *Classroom management is not discipline*. Recuperado de: <http://teachers.net/wong/OCT05/>
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55, 447-459.
- Yee Ho, M., Cheung, F. M., & Fay Cheung, S. (2008). Personality and Life Events as Predictors of Adolescents' Life Satisfaction: Do Life Events Mediate the Link Between Personality and Life Satisfaction? *Social Indicators Research*, 89, 457-471.
- Yeung, A., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246-256.
- Young, P., & Min, B. (2008). The Effects of Career Decision Making at High Schools on Income and Job Satisfaction: Based on Cases of General High Schools. *Asian Journal of Education*. 4(9) 245-271.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2001). The relationship between life satisfaction and selected substance abuse behaviors among public high school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 29, 279-288.
- .

ANEXOS

CUESTIONARIO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Estimado/a alumno/a. Solicitamos tu colaboración para contestar unas preguntas sobre tus clases de Educación Física. No te preocupes por las respuestas, pues los cuestionarios son ANÓNIMOS y te garantizamos el absoluto anonimato de tus respuestas. Por favor, contesta con TOTAL SINCERIDAD y si tuvieras alguna duda, pregúntale al encuestador.

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR AL CUESTIONARIO.

- 1.- Responde por favor a todas las preguntas, marcando con una cruz o un círculo el número que identifique la respuesta que has elegido.
- 2.- En caso de equivocación, tacha el error y vuelve a marcar el número de respuesta correcto.
- 3.- NO DEJES NINGUNA PREGUNTAS SIN CONTESTAR
- 4.- Ante una duda, pregúntale al encuestador.

- ¿En qué curso estás?: _____
- F. Nacimiento: __/__/__
- ¿Cuál es tu sexo?: Chica
- Tu profesor de EF es ¿hombre o mujer?:
- Chico
- Mujer
- Hombre

¿Cuál fue tu última nota de trimestre en estas asignaturas?										
Inglés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matemáticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lengua	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educación Física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geografía y/o Historia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

P. 1 En una escala del **1 (Bajo)** al **7 (Alto)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF presenta el horario de tutoría en su programación didáctica, sin embargo, a veces no está disponible durante las horas especificadas y la información para contactar con él no está disponible.		Cuando el profesor de EF no está disponible en las horas de su tutoría, el profesor compensa la atención a los alumnos en otro horario			El profesor de EF regularmente proporciona ayuda más allá de las horas de clase y de las horas de tutoría	
El profesor/a de EF tiene un tono monótono de voz, cuando explica depende de las notas escritas y tiene dificultades para responder preguntas de los alumnos.		A veces, las instrucciones, las explicaciones y asignaciones son más o menos claras.			El profesor de EF habla claro, escucha a los estudiantes atentamente y responde con precisión las preguntas de los alumnos	
El profesor/a de EF a menudo llega sin prepararse las clases y/o sin los materiales apropiados. Durante el curso los materiales no están bien preparados y/o desactualizados.		El profesor de EF no imparte todos los contenidos que se indican en el programa del curso y, a veces parece un poco improvisados			El profesor de EF proporciona un detallado y completo plan de curso, prepara e imparte muy bien todos los contenidos.	
El profesor de EF utiliza el mismo estilo de enseñanza en todas las clases, y no cambia nunca		A veces, el profesor de EF varía el estilo de las clases, por ejemplo, mostrando un video			El profesor de EF utiliza múltiples métodos de enseñanza, tales como las tareas aplicadas a cada uno y debates en grupo	
El profesor/a de EF asigna tareas en clase sin proporcionar una información específica y detallada de los puntos importantes.		El profesor/a de EF, a veces, proporciona información detallada (retroalimentación), para la mejor realización de las tareas.			El profesor de EF proporciona información detallada en cada momento, retroalimentación, lo que ayuda a los estudiantes progresar más.	
El profesor/a de EF no proporciona asistencia personal a los alumnos, y parece tener prisa y poco interés cuando se le solicita ayuda.		El profesor/a de EF suele estar disponible para ayudar, pero a veces es reacio a proporcionar ayuda individual o atención a los alumnos.			El profesor/a de EF proporciona ayuda individual a los alumnos siempre que se le requiere, dedicando tiempo extra para motivar a los estudiantes.	
El profesor/a de EF cambia los contenidos del curso sin consultarlo a los alumnos y trabaja con métodos totalmente injustos.		El profesor/a de EF es generalmente justo y equitativo, pero puede ser incongruente en momentos de la evaluación y calificación o cuando habla de los objetivos del curso.			El profesor/a de EF es totalmente justo y equitativo y pide el consentimiento completo de los alumnos cuando cambia alguno de los contenidos didácticos del curso y esclarece plenamente el examen y los criterios de evaluación.	
El profesor/a de EF se niega a llegar a un consenso con la clase cuando se plantean problemas, tales como la adecuación de contenidos del programa o hacer nuevas disposiciones para el trabajo asignado.		El profesor/a de EF se interesa, generalmente, por las preocupaciones de los estudiantes de forma eficaz, sin embargo, las soluciones no son siempre aceptadas por todos.			El profesor/a de EF se ocupa de cuestiones que impiden el aprendizaje del alumno, facilitando las explicaciones necesarias en clase cuando algún contenido no está claro	
El profesor/a de EF no consigue mantener el orden en clase y no acepta las críticas que se le hacen.		Generalmente el profesor/a de EF mantiene el orden en clase, pero a veces señala individualmente a los alumnos por sus errores y trata algunos temas delicados torpemente.			El profesor/a de EF parece entender completamente los sentimientos de los alumnos, tratando temas sensibles con mucho tacto y no señala individualmente a los alumnos por sus errores.	

P. 2 En una escala del 1 (Bajo) al 5 (Alto), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Según la asignatura que doy en clase...		...Lengua					...Matemáticas					...Educación Física					...Inglés					...Geografía y/o Historia				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Normalmente me divierto en las clases de ...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	En las clases de... a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	En las clases de..., normalmente me aburro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	En la clase de... deseo que la clase termine rápidamente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Normalmente encuentro la asignatura de... interesante.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Cuando hago... parece que el tiempo vuela.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Normalmente participo activamente en las clases de...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Normalmente me lo paso bien haciendo la asignatura de...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

P. 3 En una escala del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 4 (Totalmente de acuerdo), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

En mis clases de Educación Física...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1. Considero importante recibir clase de E.F.	1	2	3
2. Comparado con el resto de asignaturas, creo que la E.F. es una de las más importantes.	1	2	3	4
3. Creo que las cosas que aprendo en EF me serán útiles en la vida.	1	2	3	4

P. 4 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de
	desacuerdo				acuerdo
1. Normalmente disfruto aprendiendo en el colegio.	1	2	3	4	5
2. En el colegio a menudo sueño despierto en lugar de pensar en las tareas de clase.	1	2	3	4	5
3. En el colegio normalmente me aburro.	1	2	3	4	5
4. Normalmente deseo que se acabe rápidamente el día de colegio.	1	2	3	4	5
5. Normalmente encuentro el colegio interesante.	1	2	3	4	5
6. Normalmente participo activamente en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
7. En el colegio normalmente encuentro que el tiempo vuela.	1	2	3	4	5
8. Normalmente me divierto haciendo los deberes.	1	2	3	4	5

P. 5 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de
	desacuerdo				acuerdo
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea.	1	2	3	4	5
2. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez la repetiría tal como ha sido.	1	2	3	4	5
5. Las circunstancias de mi vida son buenas	1	2	3	4	5

P. 6 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Piensa en tu propio comportamiento en clase de EF y dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de
	desacuerdo				acuerdo
1. Amenazo a los demás compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
2. Hablo correctamente a mis compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
3. Hablo de los demás a sus espaldas	1	2	3	4	5
4. Hablo de forma correcta al profesor/a	1	2	3	4	5
5. Me quejo habitualmente	1	2	3	4	5
6. Soy perezoso en clase	1	2	3	4	5
7. Busco llamar la atención	1	2	3	4	5
8. Me muevo lentamente a propósito	1	2	3	4	5
9. Interrumpo las clases	1	2	3	4	5
10. Me siento inseguro en clase de EF	1	2	3	4	5

11. No presto atención en clase de EF	1	2	3	4	5
12. No sigo las instrucciones	1	2	3	4	5
13. Tengo mucho genio y me enfado	1	2	3	4	5
14. Abandono el grupo durante una actividad	1	2	3	4	5
15. Miento en clase	1	2	3	4	5
16. Me salto las clases de EF	1	2	3	4	5
17. Soy peleón	1	2	3	4	5
18. Me burlo de otros/as compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
19. Argumento mis actos	1	2	3	4	5
20. Acoso a algunos/as compañeros/as de clase	1	2	3	4	5

P. 7 En una escala del **1 (Totalmente en desacuerdo)** al **5 (totalmente de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mi profesor de Educación Física					
1. A menudo hace que me preocupe por si me dice que no soy competente o capaz en la clase de educación física.	1	2	3	4	5
2. Pretende que yo aprenda habilidades o juegos para que mis compañeros me valoren	1	2	3	4	5
3. Anima a los alumnos a jugar mejor que los demás.	1	2	3	4	5
4. Me hace sentir miedo sobre la evaluación en educación física por lo que me protejo de ello.	1	2	3	4	5
5. Es feliz cuando los demás me quieren por lo que aprendo en educación física.	1	2	3	4	5
6. Está absolutamente satisfecho sólo con los alumnos que todos reconocen que son los mejores en educación física.	1	2	3	4	5
7. Frecuentemente hace que me preocupe sobre cómo los demás pueden ver mis habilidades deportivas.	1	2	3	4	5
8. Está muy satisfecho cuando intento aprender una habilidad ya que eso hace que los demás me quieran más.	1	2	3	4	5
9. Insiste en que debemos intentar demostrar siempre que somos más capaces que los demás en las habilidades o en los juegos.	1	2	3	4	5
10. Procura evitar preguntas en clase que puedan hacer que los compañeros se rían o burlen de mi	1	2	3	4	5
11. Piensa que es importante hacer bien una habilidad o juego ya que eso hace que los demás te quieran mas	1	2	3	4	5
12. Esta muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades o juegos	1	2	3	4	5
13. A menudo hace que me preocupe por evitar que los demás me digan “torpe” cuando hago ejercicios o juegos	1	2	3	4	5
14. Me presta una atención especial si mis habilidades están mejorando	1	2	3	4	5
15. Solo alaba a los alumnos que son los mejores en educación física	1	2	3	4	5
16. Le gusta que yo aprenda nuevas habilidades o juegos para que los demás me quieran mas	1	2	3	4	5
17. Se siente muy satisfecho cuando mejoro mis habilidades físicas	1	2	3	4	5
18. Piensa que siempre los alumnos deben demostrar que son mejores que los demás en todas las habilidades y juegos	1	2	3	4	5
19. Se siente muy bien cuando aprendo una nueva habilidad y mis compañeros me quieren mas	1	2	3	4	5
20. Me ayuda a aprender cómo mejorar mis habilidades en juegos y ejercicios	1	2	3	4	5

21. Quiere que seamos mejores que los demás en todos los ejercicios más	1	2	3	4	5
22. Me hace evitar ejercicios o juegos en los que mis habilidades podrían ser comentadas negativamente	1	2	3	4	5
23. Insiste en que los errores en mis habilidades o juegos me ayudan a encontrar mis debilidades y mejorar mis habilidades	1	2	3	4	5
24. Se asegura de que entiendo cómo realizar una nueva habilidad antes de seguir con la clase para aprender otras habilidades nuevas.	1	2	3	4	5

P. 8 En una escala del **1 (Totalmente en desacuerdo)** al **7 (Totalmente de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

En mi tiempo libre, fuera del instituto...	Totalmente en desacuerdo		Algo de acuerdo			Totalmente de acuerdo	
1. Tengo intención de hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
2. Tengo planeado hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
3. Estoy decidido a hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7

Muchas gracias por su tiempo.

CUESTIONARIO BACHILLERATO

Estimado/a alumno/a. Solicitamos tu colaboración para contestar unas preguntas sobre tus clases de Educación Física. No te preocupes por las respuestas, pues los cuestionarios son ANÓNIMOS y te garantizamos el absoluto anonimato de tus respuestas. Por favor, contesta con TOTAL SINCERIDAD y si tuvieras alguna duda, pregúntale al encuestador.

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR AL CUESTIONARIO.

- 1.- Responde por favor a todas las preguntas, marcando con una cruz o un círculo el número que identifique la respuesta que has elegido.
- 2.- En caso de equivocación, tacha el error y vuelve a marcar el número de respuesta correcto.
- 3.- NO DEJES NINGUNA PREGUNTAS SIN CONTESTAR
- 4.- Ante una duda, pregúntale al encuestador.

- ¿En qué curso estás?: _____
- F. Nacimiento: __/__/__
- ¿Cuán es tu sexo: Chica
- Tu profesor de EF es ¿hombre o mujer?:
- Mujer
- Chico
- Hombre

¿Cuál fue tu última nota de trimestre en estas asignaturas?										
Inglés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educación Física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lengua	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

P. 1 En una escala del **1 (Bajo)** al **7 (Alto)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF presenta el horario de tutoría en su programación didáctica, sin embargo, a veces no está disponible durante las horas especificadas y la información para contactar con él no está disponible.		Cuando el profesor de EF no está disponible en las horas de su tutoría, el profesor compensa la atención a los alumnos en otro horario			El profesor de EF regularmente proporciona ayuda más allá de las horas de clase y de las horas de tutoría	
El profesor/a de EF tiene un tono monótono de voz, cuando explica depende de las notas escritas y tiene dificultades para responder preguntas de los alumnos.		A veces, las instrucciones, las explicaciones y asignaciones son más o menos claras.			El profesor de EF habla claro, escucha a los estudiantes atentamente y responde con precisión las preguntas de los alumnos	
El profesor/a de EF a menudo llega sin prepararse las clases y/o sin los materiales apropiados. Durante el curso los materiales no están bien preparados y/o desactualizados.		El profesor de EF no imparte todos los contenidos que se indican en el programa del curso y, a veces parece un poco improvisados			El profesor de EF proporciona un detallado y completo plan de curso, prepara e imparte muy bien todos los contenidos.	
El profesor de EF utiliza el mismo estilo de enseñanza en todas las clases, y no cambia nunca		A veces, el profesor de EF varía el estilo de las clases, por ejemplo, mostrando un video			El profesor de EF utiliza múltiples métodos de enseñanza, tales como las tareas aplicadas a cada uno y debates en grupo	
El profesor/a de EF asigna tareas en clase sin proporcionar una información específica y detallada de los puntos importantes.		El profesor/a de EF, a veces, proporciona información detallada (retroalimentación), para la mejor realización de las tareas.			El profesor de EF proporciona información detallada en cada momento, retroalimentación, lo que ayuda a los estudiantes progresar más.	
El profesor/a de EF no proporciona asistencia personal a los alumnos, y parece tener prisa y poco interés cuando se le solicita ayuda.		El profesor/a de EF suele estar disponible para ayudar, pero a veces es reacio a proporcionar ayuda individual o atención a los alumnos.			El profesor/a de EF proporciona ayuda individual a los alumnos siempre que se le requiere, dedicando tiempo extra para motivar a los estudiantes.	
El profesor/a de EF cambia los contenidos del curso sin consultarlo a los alumnos y trabaja con métodos totalmente injustos.		El profesor/a de EF es generalmente justo y equitativo, pero puede ser incongruente en momentos de la evaluación y calificación o cuando habla de los objetivos del curso.			El profesor/a de EF es totalmente justo y equitativo y pide el consentimiento completo de los alumnos cuando cambia alguno de los contenidos didácticos del curso y esclarece plenamente el examen y los criterios de evaluación.	
El profesor/a de EF se niega a llegar a un consenso con la clase cuando se plantean problemas, tales como la adecuación de contenidos del programa o hacer nuevas disposiciones para el trabajo asignado.		El profesor/a de EF se interesa, generalmente, por las preocupaciones de los estudiantes de forma eficaz, sin embargo, las soluciones no son siempre aceptadas por todos.			El profesor/a de EF se ocupa de cuestiones que impiden el aprendizaje del alumno, facilitando las explicaciones necesarias en clase cuando algún contenido no está claro	
El profesor/a de EF no consigue mantener el orden en clase y no acepta las críticas que se le hacen.		Generalmente el profesor/a de EF mantiene el orden en clase, pero a veces señala individualmente a los alumnos por sus errores y trata algunos temas delicados torpemente.			El profesor/a de EF parece entender completamente los sentimientos de los alumnos, tratando temas sensibles con mucho tacto y no señala individualmente a los alumnos por sus errores.	

P. 2 En una escala del 1 (Bajo) al 5 (Alto), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

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

P. 3 En una escala del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 4 (Totalmente de acuerdo), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

En mis clases de Educación Física...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1. Considero importante recibir clase de E.F.	1	2	3
2. Comparado con el resto de asignaturas, creo que la E.F. es una de las más importantes.	1	2	3	4
3. Creo que las cosas que aprendo en EF me serán útiles en la vida.	1	2	3	4

P. 4 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de
	desacuerdo				acuerdo
1. Normalmente disfruto aprendiendo en el colegio.	1	2	3	4	5
2. En el colegio a menudo sueño despierto en lugar de pensar en las tareas de clase.	1	2	3	4	5
3. En el colegio normalmente me aburro.	1	2	3	4	5
4. Normalmente deseo que se acabe rápidamente el día de colegio.	1	2	3	4	5
5. Normalmente encuentro el colegio interesante.	1	2	3	4	5
6. Normalmente participo activamente en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
7. En el colegio normalmente encuentro que el tiempo vuela.	1	2	3	4	5
8. Normalmente me divierto haciendo los deberes.	1	2	3	4	5

P. 5 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de
	desacuerdo				acuerdo
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea.	1	2	3	4	5
2. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez la repetiría tal como ha sido.	1	2	3	4	5
5. Las circunstancias de mi vida son buenas	1	2	3	4	5

P. 6 En una escala del **1 (Muy en desacuerdo)** al **5 (Muy de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Piensa en tu propio comportamiento en clase de EF y dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...	Muy en	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de
	desacuerdo				acuerdo
1. Amenazo a los demás compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
2. Hablo correctamente a mis compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
3. Hablo de los demás a sus espaldas	1	2	3	4	5
4. Hablo de forma correcta al profesor/a	1	2	3	4	5
5. Me quejo habitualmente	1	2	3	4	5
6. Soy perezoso en clase	1	2	3	4	5
7. Busco llamar la atención	1	2	3	4	5
8. Me muevo lentamente a propósito	1	2	3	4	5
9. Interrumpo las clases	1	2	3	4	5
10. Me siento inseguro en clase de EF	1	2	3	4	5

11. No presto atención en clase de EF	1	2	3	4	5
12. No sigo las instrucciones	1	2	3	4	5
13. Tengo mucho genio y me enfado	1	2	3	4	5
14. Abandono el grupo durante una actividad	1	2	3	4	5
15. Miento en clase	1	2	3	4	5
16. Me salto las clases de EF	1	2	3	4	5
17. Soy peleón	1	2	3	4	5
18. Me burlo de otros/as compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
19. Argumento mis actos	1	2	3	4	5
20. Acoso a algunos/as compañeros/as de clase	1	2	3	4	5

P. 7 En una escala del **1 (Totalmente en desacuerdo)** al **5 (totalmente de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mi profesor de Educación Física					
1. A menudo hace que me preocupe por si me dice que no soy competente o capaz en la clase de educación física.	1	2	3	4	5
2. Pretende que yo aprenda habilidades o juegos para que mis compañeros me valoren	1	2	3	4	5
3. Anima a los alumnos a jugar mejor que los demás.	1	2	3	4	5
4. Me hace sentir miedo sobre la evaluación en educación física por lo que me protejo de ello.	1	2	3	4	5
5. Es feliz cuando los demás me quieren por lo que aprendo en educación física.	1	2	3	4	5
6. Está absolutamente satisfecho sólo con los alumnos que todos reconocen que son los mejores en educación física.	1	2	3	4	5
7. Frecuentemente hace que me preocupe sobre cómo los demás pueden ver mis habilidades deportivas.	1	2	3	4	5
8. Está muy satisfecho cuando intento aprender una habilidad ya que eso hace que los demás me quieran más.	1	2	3	4	5
9. Insiste en que debemos intentar demostrar siempre que somos más capaces que los demás en las habilidades o en los juegos.	1	2	3	4	5
10. Procura evitar preguntas en clase que puedan hacer que los compañeros se rían o burlen de mi	1	2	3	4	5
11. Piensa que es importante hacer bien una habilidad o juego ya que eso hace que los demás te quieran mas	1	2	3	4	5
12. Esta muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades o juegos	1	2	3	4	5
13. A menudo hace que me preocupe por evitar que los demás me digan “torpe” cuando hago ejercicios o juegos	1	2	3	4	5
14. Me presta una atención especial si mis habilidades están mejorando	1	2	3	4	5
15. Solo alaba a los alumnos que son los mejores en educación física	1	2	3	4	5
16. Le gusta que yo aprenda nuevas habilidades o juegos para que los demás me quieran mas	1	2	3	4	5
17. Se siente muy satisfecho cuando mejoro mis habilidades físicas	1	2	3	4	5
18. Piensa que siempre los alumnos deben demostrar que son mejores que los demás en todas las habilidades y juegos	1	2	3	4	5
19. Se siente muy bien cuando aprendo una nueva habilidad y mis compañeros me quieren mas	1	2	3	4	5
20. Me ayuda a aprender cómo mejorar mis habilidades en juegos y ejercicios	1	2	3	4	5

21. Quiere que seamos mejores que los demás en todos los ejercicios más	1	2	3	4	5
22. Me hace evitar ejercicios o juegos en los que mis habilidades podrían ser comentadas negativamente	1	2	3	4	5
23. Insiste en que los errores en mis habilidades o juegos me ayudan a encontrar mis debilidades y mejorar mis habilidades	1	2	3	4	5
24. Se asegura de que entiendo cómo realizar una nueva habilidad antes de seguir con la clase para aprender otras habilidades nuevas.	1	2	3	4	5

P. 8 En una escala del **1 (Totalmente en desacuerdo)** al **7 (Totalmente de acuerdo)**, dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

En mi tiempo libre, fuera del instituto...	Totalmente en desacuerdo		Algo de acuerdo			Totalmente de acuerdo	
1. Tengo intención de hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
2. Tengo planeado hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
3. Estoy decidido a hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7

Muchas gracias por su tiempo.