



Baños, R. (2021). Clima motivacional y conductas disruptivas en Educación Física en estudiantes españoles y mexicanos de Educación Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*. 13(1):1-12.

Original

CLIMA MOTIVACIONAL Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES ESPAÑOLES Y MEXICANOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MOTIVATIONAL CLIMATE AND DISRUPTIVE BEHAVIORS IN PHYSICAL EDUCATION IN SPANISH AND MEXICAN HIGH SCHOOL STUDENTS

Baños R.¹

¹*Facultad de Deportes. Universidad Autónoma de Baja California (México)*

Correspondence to:

Raul Baños

Facultad de Deportes. Universidad Autónoma de Baja California
Paseo de la Playa, Carlos Pacheco 7, 22890 Ensenada, B.C.

Tel. +52-646-275-9232

Email: raulfb89@gmail.com

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 16/08/2019

Accepted: 20/01/2020



RESUMEN

Los objetivos del presente estudio fueron: 1) conocer la relación existente entre el clima motivacional y los comportamientos disruptivos en el aula de EF; y 2) analizar si existen diferencias en el clima motivacional y los comportamientos disruptivos en el aula de EF en función del género y del país de procedencia. Participaron en el estudio 1137 estudiantes de educación secundaria obligatoria pertenecientes a centros públicos de España y México. Del total de la muestra, 457 fueron adolescentes mexicanos y 680 adolescentes españoles. Se utilizó un cuestionario compuesto por las siguientes escalas: Percepción del clima motivacional en la materia de educación física y comportamientos disruptivos en el aula de educación física. Los análisis estadísticos que se realizaron fueron descriptivos, correlación de Spearman y la prueba U de Mann-Whitney, con el SPSS v.22. Los resultados revelaron diferencias significativas en función del sexo y del país, obteniendo los estudiantes españoles mayores puntuaciones en el clima motivacional y los estudiantes mexicanos en el clima de aproximación al rendimiento y en comportamientos disruptivos. Adicionalmente, se encontró una relación positiva entre el clima motivacional orientado al rendimiento con los comportamientos disruptivos y negativa entre el clima de maestría y los comportamientos disruptivos.

Palabras clave: educación física, educación secundaria, clima motivacional, comportamientos disruptivos, adolescentes.

ABSTRACT

The aim of the present study were: 1) Know the relationship between the motivational climate and disruptive behaviors in the physical education classroom; and 2) analyze the differences of motivational climate and disruptive behaviors in the physical education classroom in regard of gender and origin. The participants of the study were 1137 junior high school students belonging to public centers of Spain and Mexico. From the sample, 457 were mexican adolescents and 680 were spanish adolescents. A questionnaire composed of the following scales was employed: *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire and the physical education classroom instrument*. Descriptive statistical analysis with the Spearman correlation and the Mann-Whitney U test were applied with respect of the aims of the study and carried out by the SPSS v.22 software. The results showed significant differences in function of sex and country of origin, Spanish students obtained higher scores in the motivational climate and Mexican students in the climate of approach to performance and in disruptive behaviors. Additionally, a positive relationship between performance motivational climate with disruptive behaviors and negative relationship between mastery motivational climate with disruptive behaviors.

Keywords: physical education, high school, motivational climate, disruptive behaviors, teenagers.



INTRODUCCIÓN

Asegurar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes es uno de los principales objetivos del profesorado de educación secundaria (López, Valero-Valenzuela, Anguera y Díaz, 2016). Los comportamientos disruptivos (CD) en el aula son una gran amenaza hacia la calidad de la enseñanza, siendo una problemática que cada vez se repite con mayor frecuencia (Sulbarán y León, 2014), reduciendo la atmósfera positiva en el aula que permite al profesorado diseñar lecciones de calidad en el aula. Estos CD constituyen una gran amenaza para el funcionamiento de la clase, lo que exige una búsqueda de soluciones que provoquen que el alumnado con CD se comporte adecuadamente en el aula con el objetivo de prepararlos para una vida futura como buenos ciudadanos en sociedad (Kulinna, 2008).

Archambault y Chouinard (2003) denominan estudiantes “disruptores” a aquellos que contribuyen a la alteración negativa del clima de clase o que se niegan a trabajar. En esta línea, Maddeh, Bennour y Souissi (2015) definen CD a cualquier comportamiento que interrumpa las actividades escolares, particularmente los comportamientos que perturban a los maestros y / o estudiantes en clase. De esta forma, los CD dificultan el aprendizaje en clase; perjudican la relación docente / estudiante y afecta gravemente a la convivencia en la escuela (Morin y Battalio, 2004). Así, la cuestión de la disciplina se ha convertido en un problema que, en ocasiones, los maestros no pueden proporcionarle una solución, teniendo un gran impacto en el funcionamiento diario de las escuelas (Baños, Barretos-Ruvalcaba y Baena-Extremera, 2019). Esta falta de disciplina, puede conducir a que el personal docente se desmoralice y, en última instancia, puede causar efectos psicológicos adversos, ya que los maestros dedican menos tiempo al contenido del programa de estudios, se pasan por alto los objetivos prioritarios y se presta menos atención a los estudiantes con requisitos especiales (López et al., 2016).

Las conductas como insultar, gritar, burlar, molestar, maltratar, golpear, patear y empujar, cada uno con el objetivo de acosar, atacar o provocar a la víctima o de ridiculizar, humillar e inquietar a un compañero de clase, maestro y/o hacerlos sentir mal, son considerados como CD (Urbina, Simon y Echeita,

2011). Una forma de reducir estos problemas de disciplina en la escuela, es a través de la materia de la Educación Física (EF), dado a los vínculos existentes entre la EF y la disciplina de los estudiantes (Duncombe y Amour, 2004). Sin embargo, la EF ha sido etiquetada como un área curricular conflictiva debido a las frecuentes interacciones que en ella se producen al tener un carácter eminentemente práctico (Buscà, Ruiz, y Rekalde, 2014), interacciones que un docente de EF competente y habilidoso, puede controlar y corregir los problemas de disciplina a través del diseño y organización de las clases de EF (Baños et al., 2019).

De los CD más frecuentes en EF, el profesorado ha identificado como los más comunes los comportamientos agresivos, irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, perturbar el ambiente de clase y bajo autocontrol personal (Krech, Kulinna y Cothran, 2010). Que se dé con mayor frecuencia este tipo de comportamientos en el aula puede depender de diversos factores, entre los que el repertorio de estilos de enseñanza que apliquen el profesorado (Invernizzi et al., 2019), la orientación hacia el aprendizaje (Agbuga, Xiang, y McBride, 2010), contenidos aburridos y monótonos (Cothran y Kulinna, 2007), el clima creado en el aula por el profesorado (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera y Tristán-Rodríguez, 2017), entre otros.

Como se ha mencionado en las anteriores líneas, el clima motivacional que genere el docente de EF podría relacionarse con los comportamientos negativos que se dan en el aula. La teoría de metas de logro de Nicholls (1989), es un constructo dentro de la perspectiva social-cognitiva cuya finalidad es conocer cómo se orientan los adolescentes para la consecución de sus metas en ámbitos deportivos y de EF, viéndose afectada por dos factores: disposicionales (orientaciones de meta) y ambientales (clima motivacional) (Duda y Nicholls, 1992). Centrándonos en el clima motivacional, ya que es el entorno que el docente crea en el aula de EF influyendo en las sensaciones de éxito y fracaso de sus estudiantes (Ntoumanis y Biddle, 1999), y con ello, pudiendo afectar en la motivación del estudiante (Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres y Sarrazin, 2003). Cuando el éxito o el fracaso son contextualizados en comparación de la habilidad de los demás, se está dando una orientación al rendimiento, pero cuando



esta comparación se realiza con el progreso de uno mismo, prevalece una orientación hacia la maestría (Ruiz-Juan, 2014). De esta forma Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007), identificaron cuatro dimensiones en el constructo teórico descritas a continuación: a) aproximación a la maestría, se caracteriza por crear ambientes de aprendizaje donde el estudiante tenga la sensación de automejora, sin compararse con sus compañeros (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, y Ortiz-Camacho, 2015). b) aproximación al rendimiento, el docente controla gran parte de la dinámica de clase, fomentando la competencia interpersonal, la comparación entre estudiantes y generalmente la alabanza hacia los estudiantes más dotados (Avci, Çepikkurt, y Kale, 2018). c) evitación del rendimiento, los docentes diseñan entornos de aprendizaje donde los estudiantes deben conseguir sus objetivos, intentando no mostrarse incompetentes (Hansen y Rindgal, 2018). Por último, d) aprobación social tienen como objetivo la demostración de superioridad y obtención de reconocimiento social, independientemente del resultado de ejecución (Papaioannou et al., 2007).

Tanto el clima motivacional como los CD en el aula de EF, pueden obtener diferencias en función del género (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera y Zamarripa, 2018; Kulinna, Cothran y Regualos, 2006; Ruiz-Juan, Baños, Fuentesal-García, García-Montes y Baena-Extremera 2019). En cuanto a los CD, el género femenino son las que más han denunciado la existencia de CD en el aula de EF (Kulinna et al., 2006), siendo las féminas las víctimas de dichos comportamientos (Cothran y Kulinna, 2007), y los chicos los suelen mostrar mayor frecuencia de conductas inapropiadas (Beaman, Wheldall, y Kemp, 2006; Cothran y Kulinna, 2007; Driessen, 2011; Kulina et al., 2006). En relación al clima motivacional, la literatura científica ha encontrado que los chicos obtienen mayores puntuaciones en todos los climas motivacionales (aproximación a la maestría, aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento y aprobación social), que las chicas; tanto en una muestra de adolescentes españoles como mexicanos (Vilchez-Conesa y Ruiz-Juan, 2016), aunque no se encuentra suficiente literatura científica sobre las diferencias en función del género en cuanto al clima motivacional y los CD, y como puede variar en función del país. Por

ello, los objetivos del presente estudio son: 1) conocer la relación existente entre el clima motivacional y los CD en el aula de EF; y 2) analizar si existen diferencias en EL clima motivacional y los CD en el aula de EF en función del género y del país de procedencia.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

El diseño del presente trabajo de investigación es no experimental, descriptivo y transversal según Sierra (2011). El diseño es no experimental ya que no se ha llevado a cabo ninguna intervención con los sujetos, con un grupo experimental y otro control. Es transversal porque no contempla ni diversidad de grupos, ni de observaciones, estando delimitado a un solo grupo, a una sola observación, en un solo momento determinado, siendo este cuando el estudiante se encontraba en el centro. Es descriptivo, ya que se describe a los estudiantes en un momento dado y en un lugar concreto. Cabe mencionar que el proyecto fue aprobado por la Secretaría de Educación Pública de México y la Universidad Autónoma de Baja California, con número de identificación: 431/569/E.

Participantes

La selección de la muestra fue no probabilística y por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por un total de 1137 adolescentes de educación secundaria pertenecientes a centros públicos de México y España, de los cuales, 457 fueron estudiantes mexicanos, que se subdividieron en 246 eran chicas ($M_{edad} = 14.01$ $DT = .73$) y 210 chicos ($M_{edad} = 14.21$ $DT = .94$). Por otro lado, se seleccionaron 680 adolescentes españoles, de los cuáles 341 eran chicas ($M_{edad} = 14.82$ $DT = 1.46$) y 339 chicos ($M_{edad} = 14.83$ $DT = 1.45$).

Procedimiento

En ambos países, el proyecto de investigación fue liderado por el Investigador Principal, que solicitó una cita con los directores de los centros de educación secundaria, explicándoles el objeto del estudio e invitándoles a participar. Una vez se consiguió el permiso por parte de los directores, se solicitó a los padres/madres/tutores de los estudiantes, la firma de un consentimiento informado



en el que se plasmaron los objetivos e intencionalidad del estudio, descartando a aquellos cuyos padres no firmaron dicho documento. Se procedió a la recogida de datos informando previamente a los participantes del objetivo del estudio, la participación voluntaria y el tratamiento confidencial de sus respuestas puesto que el cuestionario era anónimo, comunicándoles la no existencia de respuestas correctas ni incorrectas, por lo que se les solicitó máxima sinceridad. Los cuestionarios con una duración 10-15 minutos se completaron en el aula estando siempre presente el mismo investigador resolviendo aquellas dudas que surgieran entre los estudiantes.

Instrumentos

El cuestionario estuvo formado por las siguientes escalas:

Para conocer la percepción de los estudiantes del clima motivacional creado en clase por el docente de EF, se utilizó la escala *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ)*. Este instrumento fue traducido de la versión en original de Papaioannou et al. (2007), al castellano por Ruiz-Juan (2014). Este instrumento presenta 24 ítems, desglosándose en cuatro dimensiones: *aproximación a la maestría (AMA)* (seis ítems), *aproximación al rendimiento (APR)* (seis ítems), *evitación del rendimiento (EVR)* (seis ítems) y *aprobación social (APS)* (seis ítems). La escala estaba precedida por la frase «*Mi profesor de Educación Física...*». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). Un ejemplo de ítem para medir la aproximación a la maestría fue «*Esta muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades o juegos*», para medir la aproximación al rendimiento fue «*Anima a los alumnos a jugar mejor que los demás*», la evitación al rendimiento fue «*A menudo hace que me preocupe por si me dice que no soy competente o capaz en la clase de educación física*», y de aprobación social fue «*Pretende que yo aprenda habilidades o juegos para que mis compañeros me valoren*».

Para medir las conductas disruptivas en el aula de EF, se utilizó la escala *Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física (CCDEF)*. Se usó la versión en castellano validada por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016), de la versión original de Krech et al. (2010). Este instrumento está compuesto

por 20 ítems. La escala estaba precedida por la frase «*Piensa en tu propio comportamiento en clase de EF 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 para medir la agresividad fue «*Amenazo a los demás compañeros/as de clase*», para medir la irresponsabilidad y el bajo compromiso fue «*Soy perezoso en clase*», la desobediencia a las normas fue «*No sigo las instrucciones*», para medir la perturbación del ambiente en clase fue «*Miento en clase*» y de bajo autocontrol fue «*Acoso a algunos/as compañeros/as de clase*».

Análisis estadístico

Primero, se realizaron los análisis descriptivos de cada subescala, los índices de asimetría y curtosis. Para estudiar la normalidad de los datos, se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Tras obtener que los datos eran no paramétricos, se realizó un análisis de correlación de Spearman y la prueba de U de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares. Para ello, se tomó cada una de las escalas del cuestionario como variables dependientes y considerando el sexo y posteriormente el país, como variables de agrupación. Para todos los análisis se utilizó el paquete SPSS v.22.

RESULTADOS

Estadística descriptiva

En la Tabla 1, se muestran los valores medios, de desviación típica, índices de asimetría y la prueba de normalidad de *Kolmogorov-Smirnov* para cada una de las variables del estudio. En la escala PTEGQ, los valores medios más altos fue para la dimensión AMA, tanto para los estudiantes mexicanos (M=3.31; DT=.91) como para los españoles (M=3.56; DT=.81). Sin embargo, los valores más bajos los obtuvo la dimensión EVM, tanto para los estudiantes mexicanos (M=2.36; DT=.79) como para los españoles (M=2.27; DT=.71). Con respecto a la escala PECEI, los valores medios más altos los obtuvo la dimensión IBC, tanto para los estudiantes mexicanos (M=2.13; DT=.80) como para los españoles (M=2.01; DT=.74). Sin embargo, los valores más bajos los obtuvo la dimensión PA, tanto para los estudiantes mexicanos (M=1.81; DT=.78) como para los españoles (M=1.46; DT=.58). Los



índices de asimetría deben ser próximos a 0 y <2 , cumpliendo con ello todas las dimensiones de este estudio. Los resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, indicaron que los datos presentaban una distribución no normal, por lo que el estudio de las correlaciones se utilizó el coeficiente de spearman.

Tabla 1. Análisis descriptivos, de consistencia interna y de normalidad de las escalas PTEGQ y PECIç

| Subescalas | M | DT | A | K | Z |
|---------------|------|-----|------|------|-----|
| México | | | | | |
| PTEGQ | | | | | |
| AMA | 3.31 | .91 | -.33 | -.13 | .00 |
| APR | 2.82 | .84 | -.06 | -.11 | .00 |
| EVM | 2.36 | .79 | .29 | -.01 | .01 |
| APS | 2.83 | .95 | .13 | -.41 | .00 |
| PECI | | | | | |
| AGR | 1.99 | .76 | .93 | 1.18 | .00 |
| IBC | 2.13 | .80 | .49 | -.30 | .00 |
| DN | 1.87 | .85 | .94 | .31 | .00 |
| PA | 1.81 | .78 | .93 | .43 | .00 |
| BA | 1.92 | .75 | .84 | .57 | .00 |
| España | | | | | |
| PTEGQ | | | | | |
| AMA | 3.56 | .81 | -.54 | .36 | .00 |
| APR | 2.44 | .86 | .13 | -.63 | .00 |
| EVM | 2.27 | .71 | .19 | -.24 | .00 |
| APS | 2.77 | .96 | .09 | -.60 | .00 |
| PECI | | | | | |
| AGR | 1.70 | .60 | 1.01 | 1.29 | .00 |
| IBC | 2.01 | .74 | .72 | .13 | .00 |
| DN | 1.54 | .64 | 1.46 | 2.29 | .00 |
| PA | 1.46 | .58 | 1.68 | 3.03 | .00 |
| BA | 1.64 | .62 | 1.10 | 1.01 | .00 |

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; α = alfa de cronbach; A = Asimetría; K = Curtosis; Z = Kolmogorov-Smirnov.

Análisis de correlación

En la Tabla 2, se presentan los resultados obtenidos del análisis de correlación diferenciando entre países y sexo. Centrándonos en las adolescentes mexicanas, se comprueba que la dimensión APR relacionó significativa y positivamente con las conductas de IBC y DN; y la dimensión EVR mostró también una relación positiva y significativa con IBC, DN y BA. En cuanto a los chicos, se obtuvieron relaciones significativas y negativas entre la dimensión AMA con la AGR y DN; y significativas y positivas entre la dimensión EVR con todas las dimensiones del PECI. En cuanto a las estudiantes españolas, la dimensión AMA se relacionó significativa y negativamente con AGR y DN; la dimensión APR de forma significativa y positiva con DN y; la dimensión EVM de forma significativa y positiva con DN y PA. En cuanto a los estudiantes españoles, la dimensión AMA se relacionó significativa y negativamente con AGR, DN y PA; la dimensión APR de forma

significativa y positiva con todas las dimensiones del PECI; la dimensión EVM de forma significativa y positiva con AGR, IBC y DN. En cuanto a la dimensión APS, no encontró relación con ninguna dimensión del PECI.

Tabla 2. Análisis de correlación entre las dimensiones en función del sexo y del país

| | México | | | | | | | | |
|---------------|--------|-------|------|------|-------|-------|-------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| PTEGQ | | | | | | | | | |
| 1. AMA | - | .48** | .31* | .52* | -.06 | -.06 | -.09 | - | -.01 |
| 2. APM | .53** | - | .63* | .69* | .11 | .18* | .21* | .14* | .08 |
| 3. EVM | .29** | .43** | - | .56* | .11 | .28* | .34* | .29* | .20* |
| 4. APS | .58** | .65** | .41* | - | .10 | .14* | .12 | .11 | .09 |
| PECI | | | | | | | | | |
| 5. AGR | -.20** | -.09 | .17* | -.08 | - | .43* | .38* | .44* | .36* |
| 6. IBC | -.10 | .04 | .32* | .01 | .43* | - | .53* | .54* | .38* |
| 7. DN | -.19** | .07 | .32* | .00 | .50* | .54* | - | .63* | .37* |
| 8. PA | -.11 | .06 | .29* | .00 | .48* | .57* | .68* | - | .52* |
| 9. BA | -.07 | .02 | .30* | -.06 | .48* | .47* | .42* | .54* | - |
| España | | | | | | | | | |
| PTEGQ | | | | | | | | | |
| 1. AMA | - | .12 | .24* | .46* | -.27* | -.14* | -.28* | -.07 | -.03 |
| 2. APM | .13 | - | .55* | .61* | .01 | .03 | .11* | .06 | .03 |
| 3. EVM | .09 | .50** | - | .57* | .11* | .12* | .15* | .18* | .11* |
| 4. APS | .43** | .52** | .40* | - | -.06 | .09 | .02 | .08 | .02 |
| PECI | | | | | | | | | |
| 5. AGR | -.24** | .15** | .15* | -.10 | - | .44* | .43* | .41* | .34* |
| 6. IBC | -.10 | .25** | .29* | .03 | .49* | - | .50* | .46* | .30* |
| 7. DN | -.18** | .18** | .25* | -.06 | .41* | .48* | - | .47* | .31* |
| 8. PA | -.16** | .18** | .13* | -.02 | .43* | .39* | .47* | - | .52* |
| 9. BA | -.08 | .10 | .12* | -.04 | .45* | .42* | .43* | .51* | - |

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. La diagonal superior corresponde a las chicas. La diagonal inferior corresponde a los chicos.



Resultados según el sexo y el país

Para comprobar si existen diferencias en las dimensiones del estudio en función de la variable sexo, se utilizó la prueba estadística U de Mann Withney, como se puede observar en la Tabla 3. El sexo de los estudiantes se muestra como un factor determinante, obteniendo diferencias significativas. Tanto en México como en España, los chicos presentan mayores niveles de APR y APS que las chicas, ambas dimensiones con diferencias significativas ($p < .01$). Con respecto a las CD, los adolescentes españoles, los chicos presentan valores medios más altos tanto en AGR como BA ($p < .01$). Sin embargo, en México solo se obtuvieron diferencias significativas en la dimensión PA, con valores más altos en las chicas ($p < .05$).

En cuanto a la diferencia entre países (ver Tabla 4), los estudiantes mexicanos percibieron que sus profesores diseñaban las sesiones enfocadas a la APR que los españoles ($p < .01$), mientras que los estudiantes españoles percibieron que sus profesores enfocaban más las clases hacia la AMA ($p < .01$). En cuanto a los comportamientos negativos en el aula, en todas las dimensiones los adolescentes mexicanos obtuvieron mayores niveles que los españoles ($p < .01$).

Tabla 3. Diferencias por país en función del sexo

| | México | | | | | | | España | | | | | | |
|--------------|--------|-----|--------|-----|---------|-------|-------|--------|------|--------|-----|---------|-------|-------|
| | Chicas | | Chicos | | U | Z | P | Chicas | | Chicos | | U | Z | P |
| | M | DT | M | DT | | | | M | DT | M | DT | | | |
| PTEGQ | | | | | | | | | | | | | | |
| AMA | 3.25 | .90 | 3.37 | .91 | 23816.5 | -1.51 | .13 | 3.55 | .84 | 3.56 | .77 | 57352.5 | -1.75 | .86 |
| APR | 2.70 | .83 | 2.95 | .82 | 21275 | -3.32 | .00** | 2.27 | .86 | 2.61 | .82 | 45127 | -4.96 | .00** |
| EVM | 2.28 | .77 | 2.45 | .80 | 22912 | -2.15 | .03* | 2.24 | .71 | 2.31 | .71 | 54409.5 | -1.33 | .19 |
| APS | 2.68 | .97 | 3.02 | .90 | 20324.5 | -3.99 | .00** | 2.66 | 1.00 | 2.88 | .91 | 50093 | -3.01 | .00** |
| PECI | | | | | | | | | | | | | | |
| AGR | 1.98 | .80 | 2.00 | .71 | 24841.5 | -.78 | .43 | 1.63 | .58 | 1.79 | .61 | 48662 | -3.61 | .00** |
| IBC | 2.11 | .77 | 2.15 | .84 | 25468.5 | -.33 | .74 | 1.95 | .67 | 2.06 | .80 | 54155.5 | -1.43 | .15 |
| DN | 1.88 | .83 | 1.85 | .88 | 24863 | -.77 | .44 | 1.48 | .59 | 1.59 | .69 | 52997.5 | -1.94 | .05 |
| PA | 1.89 | .82 | 1.71 | .71 | 22881 | -2.20 | .03* | 1.42 | .55 | 1.49 | .61 | 54734.5 | -1.24 | .21 |
| BA | 1.89 | .76 | 1.96 | .74 | 24321 | -1.16 | .25 | 1.55 | .54 | 1.73 | .67 | 49160.5 | -3.43 | .00** |

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

Tabla 4. Diferencias en función del país

| Escalas | U de Mann-Whitney | Z | p |
|--------------|-------------------|-------|-------|
| PTEGQ | | | |
| AMA | 129110.5 | -4.85 | .00** |
| APM | 116865.5 | -7.11 | .00** |
| EVM | 145627 | -1.80 | .07 |
| APS | 150216.5 | -.95 | .34 |
| PECI | | | |
| AGR | 121042 | -6.38 | .00** |
| IBC | 141406 | -2.59 | .01** |
| DN | 120018 | -6.67 | .00** |
| PA | 113814.5 | -7.85 | .00** |
| BA | 119960.5 | -6.57 | .00** |

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

DISCUSIÓN

Los objetivos del presente estudio fueron: 1) conocer la relación existente entre el clima motivacional y los CD en el aula de EF; y 2) analizar si existen diferencias en el clima motivacional y los CD en el aula de EF en función del género y del país de procedencia. En este sentido, atendiendo a los resultados relacionados con los CD, se pudo observar que las conductas inapropiadas más frecuentes son las conductas de irresponsabilidad y bajo compromiso en ambos países, resultados que coinciden con estudios realizados anteriormente con

adolescentes españoles (Baños et al., 2018; Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2016), aunque otros estudios, también realizados con adolescentes españoles, encontraron los comportamientos agresivos como los más frecuentes (Baños et al., 2019), o el perturbar el ambiente de clase como CD más común entre estudiantes estadounidenses



(Cothran y Kulinna, 2007; Krech et al., 2010). Por lo tanto, parece necesario un mayor análisis sobre los CD en el aula de EF y las causas de las diferencias existentes en distintos contextos.

En cuanto al clima motivacional de clase, se pudo observar que los adolescentes a nivel general, perciben que el profesor de EF de ambos países, genera un mayor clima de aproximación a la maestría, resultados que coinciden con la totalidad de otros estudios (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2105; Cuevas, García y Contreras, 2013; Méndez, Fernández y Cecchini, 2012; Méndez, Fernández, Cecchini y González, 2013; Ruiz-Juan, 2014; Ruiz-Juan, Ortiz-Camacho, García-Montes, Baena-Extremera y Baños, 2108; Ruiz-Juan et al., 2019; Vilchez-Conesa y Ruiz-Juan, 2016). Los datos obtenidos, muestran una tendencia hacia el clima de maestría en diversos contextos culturales como bien se demuestra. Así, la tendencia de los docentes de EF es diseñar las sesiones hacia el aprendizaje, el esfuerzo y que los estudiantes se mejoren así mismos. Por el contrario, los adolescentes percibieron el clima de evitación al rendimiento como el menos utilizado por el profesorado, síntoma propio de la idiosincrasia propia de la EF, donde a ningún estudiante le gusta demostrar incompetencia o perder (Ruiz-Juan et al., 2018).

Atendiendo a los resultados en función del género en los dos países, los resultados mostraron que los chicos perciben un mayor clima de aproximación al rendimiento y de aprobación social que las chicas, encontrando esta diferencia en ambos países, coincidiendo de este modo con estudios realizados por Vilchez-Conesa y Ruiz-Juan (2016) y Baños et al. (2018). Estos resultados podrían deberse a que los chicos tienen mayor predisposición hacia entornos competitivos, con mayor énfasis a ganar y superar a sus iguales (Lavega, Alonso y Rodríguez, 2012). Además, cabe mencionar que se halló también una pequeña diferencia en el clima de evitación del rendimiento en adolescentes mexicanos, siendo también la puntuación más alta para los chicos, al igual que los resultados obtenidos con una muestra de costarricenses, mexicanos y españoles (Vilchez-Conesa y Ruiz-Juan, 2016). En cuanto a la variable CD, se encontraron diferencias significativas en perturbar el ambiente de clase, obteniendo mayores puntuaciones las adolescentes mexicanas, sin

encontrar diferencias en los estudiantes españoles. Estos resultados contradicen a los obtenidos con adolescentes españoles (Baños et al., 2019), pero se asemejan a los obtenidos con estadounidenses (Cothran y Kulinna, 2007). Sin embargo, los estudiantes españoles obtuvieron diferencias significativas en los comportamientos agresivos y bajo autocontrol personal, obteniendo mayores niveles que las chicas. Esto pudiera ser debido a que los chicos en esta etapa, suelen mostrarse más competitivos con sus compañeros, buscando llamar la atención de las chicas (Glock y Kleen, 2017). Los datos de esta investigación, discrepan con los resultados obtenidos por otros estudios (Baños et al., 2018; Cothran y Kulinna, 2007; Krech et al., 2010). Por ello, parece necesario profundizar un mayor análisis en los CD en función del sexo que pueda confirmar los hallazgos obtenidos en este trabajo.

En cuanto al análisis de correlación, los datos de este estudio obtuvieron que las estudiantes mexicanas y los adolescentes españoles, cuando perciben un clima de rendimiento, tanto de aproximación como de evitación, se relaciona de forma positiva con mayores CD, sin embargo, en los chicos mexicanos y las chicas españolas, obtuvieron relaciones significativas con la dimensión de evitación del rendimiento y no de aproximación. Esto puede ser debido a que el clima de rendimiento (tanto aproximación como evitación), buscan crear entornos donde el adolescente tiene que demostrar superioridad al resto de sus compañeros o evitar no mostrarse incompetente (Avci et al., 2018; Hansen y Rindgal, 2018), pudiendo llegar a generar conflictos entre estudiantes (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015). Además, los resultados relacionaron de forma negativa el clima de aproximación hacia la maestría con algunas dimensiones de los CD, sin importar el género de los adolescentes españoles, y únicamente en los chicos mexicanos. Esto se puede deber a que el clima de maestría, buscan que los adolescentes consigan sus metas a través del esfuerzo, la auto superación y el propio aprendizaje en sí mismo (Roberts y Treasure, 2018), y esto a su vez, se relaciona con una mejor relación entre los estudiantes (Ruiz-Juan et al., 2019).



Por otro lado, se analizó las diferencias en función del país, se obtuvieron diferencias significativas en el clima de aproximación a la maestría, con puntuaciones más altas en los adolescentes españoles, y en el clima de aproximación al rendimiento con puntuaciones más altas en los mexicanos. En cuanto a los CD, los mexicanos obtuvieron mayores niveles de CD en todas sus dimensiones que los españoles. La explicación de estas diferencias significativas puede estar en este mismo estudio, ya que los adolescentes mexicanos obtuvieron mayores puntuaciones en los CD y en el clima de aproximación al rendimiento, promoviendo estos entornos, conflictos a partir de la comparación entre los adolescentes (Cook, Castillo, Gas, y Artino, 2017), mediante técnicas de engaño para demostrar por encima de todo su habilidad con respecto al resto de estudiantes (Elliot y McGregor, 2001), situaciones donde lo más importante es la consecución de la victoria sin importar lo demás (Duda y Nicholls, 1992). Sin embargo, el clima orientado a la maestría busca la diversión, satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes, sin importar qué estudiante es el que demuestra mayores capacidades, sino que lo importante es el aprendizaje en sí mismo (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015), de aquí que los adolescentes españoles obtengan menores niveles de CD, ya que perciben que sus docentes crean sus sesiones con un clima orientado a la maestría. Este tipo de comparaciones entre países son de gran interés, como bien demuestran los datos publicados por otras investigaciones (Franco, Coterón, Gómez, Brito, y Martínez, 2017; Ruiz-Juan et al., 2018, Ruiz-Juan et al., 2019) por la grandísima aportación que hacen al campo de conocimiento.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este trabajo muestra que existen relaciones entre el clima de aprendizaje aproximado al rendimiento con los CD en el aula de EF, y una relación negativa entre el clima de maestría con las conductas inapropiadas tanto en adolescentes mexicanos como españoles. Cabe mencionar las diferencias entre ambos países, mostrando México niveles más altos de CD y mayor percepción de entornos de aprendizaje enfocados al rendimiento. Sin embargo, el contexto español obtuvo menores niveles de CD y un clima de aprendizaje más enfocado hacia la maestría.

Destacar también algunas limitaciones del estudio, no pudiendo generalizar los resultados obtenidos puesto que la selección de la muestra fue por conveniencia y no probabilística, no obstante, se ha seleccionado un número considerable de muestra en ambos países. Finalmente, como futuras líneas de trabajo, se podría estudiar cuales son las causas de los CD y, cómo afectan al rendimiento académico y la satisfacción con la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agbuga, B., Xiang, P., y 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. DOI:10.1123/jtpe.29.3.278
2. Archambault, J., y Chouinard, R. (2003). *Towards an Educational Classroom Management* (2nd ed.). Montreal: Gaetan Morin.
3. Avci, K. S., Çepikkurt, F., y Kale, E. K. (2018). Examination of the Relationship between Coach-Athlete Communication Levels and Perceived Motivational Climate for Volleyball Players. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 346-353.
4. Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Ortiz-Camacho, M. D. M. (2015). Predicting satisfaction in physical education from motivational climate and self-determined motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 210-224.
5. Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la Educación Física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192.
6. Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y 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*, 24, 46-49.
7. Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., y Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato [Satisfaction, motivation and academic performance in students of secondary and high school: background, design, methodology and proposal of analysis for a research paper]. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 10(20), 40-50. DOI:10.25115/ ecp.v10i20.1011
 8. Baños, R.; Barretos-Ruvalcaba, M.; Baena-Extremera, A. (2019) Protocol for the study of the academic, psychological and physical activity variables that influence the academic performance of Mexican and Spanish adolescents. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 89-99. doi: 10.25115/ecp.v12i25.2480
 9. Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., y Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos*, (33), 252-257.
 10. Buscá, F., Ruiz, L., y Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las comunidades de aprendizaje a través de la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 156-161.
 11. Cook, D. A., Castillo, R. M., Gas, B., y Artino, A. R. (2017). Measuring achievement goal motivation, mindsets and cognitive load: validation of three instruments' scores. *Medical Education*, 51(10), 1061-1074. <https://doi.org/10.1111/medu.13405>
 12. Cothran D. J., Kulinna P. H., y Garrahy, D. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 155-167. DOI:10.1080/17408980701712148
 13. Cothran, D.J., y Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 216-224. doi: 10.1080/02701367.2007.10599419
 14. Cuevas, R., García, T., y 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. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.175821>
 15. Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., Peres, C., y 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. <http://dx.doi.org/10.1348/000709903322591226>
 16. Driessen, G. (2011). Gender differences in education: Is there really a "boys' problem"? Paper presented at the Annual Meeting. ECER: Berlin, Germany. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/236004056_Gender_differences_in_education_Is_there_really_a_boys'_problem
 17. Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. DOI:10.1037/0022-0663.84.3.290.
 18. Duncombe, R., y Armour, K. M. (2004). Collaborative professional learning: From theory to practice. *Journal of in-service education*, 30(1), 141-166. doi: 10.1080/13674580400200230
 19. Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>



20. Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., y Martínez, H. A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescents de cuatro países. *Retos*, 31, 46-51.
21. Glock, S. y Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education*, 67, 93-103. DOI:10.1016/j.tate.2017.05.015
22. Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremuera, A. (2016). Validación española de la version corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2) 89-98. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v16n2/ciencias1.pdf>
23. Hansen, G., y Ringdal, R. (2018). Formative assessment as a future step in maintaining the mastery-approach and performance-avoidance goal stability. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 59-70.
24. Invernizzi, P. L., Crotti, M., Bosio, A., Cavaggioni, L., Alberti, G., y Scurati, R. (2019). Multi-teaching styles approach and active reflection: Effectiveness in improving fitness level, motor competence, enjoyment, amount of physical activity, and effects on the perception of physical education lessons in primary school children. *Sustainability*, 11(2), 405-425. DOI:10.3390/su11020405
25. Krech, P. R., Kulinna, P. H., y Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209–225. DOI:10.1080/17408980903150121
26. Kulinna, P. H. (2008). Teachers' Attributions and Strategies for Student Misbehavior. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 21-30.
27. Kulinna, P. H., Cothran, D., yRegualos, R. (2006). Teachers/reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 32-40. doi: 10.1080/02701367.2006.10599329
28. Lavega, P., Alonso, J., y Rodríguez, J. (2012). Emociones, género y competición. In Vázquez Bermúdez, I. coordinadora: Investigación y género inseparables en el presente y en el futuro. Actas del IV Congreso Universitario Nacional, "Investigación y Género". Sevilla. Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla. (929-945). http://igualdad.us.es/pdf/Investigacion_Genero_12.pdf Consultado (pp. 26-3).
29. López, J., Valero-Valenzuela, A., Anguera, M. T., y Díaz, A. (2016). Disruptive behavior among elementary students in physical education. *SpringerPlus*, 5(1), 1154.
30. Maddeh, T., Bennour, N., y Souissi, N. (2015). Study of Students' Disruptive Behavior in High School Education in Physical Education Classes. *Advances in Physical Education*, 5(03), 143.
31. Méndez, A., Fernández, J., Cecchini, J.A., y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
32. Méndez, A., Fernández, J., y Cecchini, J.A. (2012). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Estudios de Psicología*, 33(3), 325-336. <https://doi.org/10.1174/021093912803758110>
33. Morin, J., y Battalio, R. (2004). Construing Misbehavior: The Efficacy Connection in Responding to Misbehavior. *Journal of*



- Positive Behaviour Interventions*, 6, 251-254.
<http://dx.doi.org/10.1177/10983007040060040601>
34. Nicholls. J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
 35. Ntoumanis, N., y Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
 36. Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
 37. Roberts, G. y Treasure, D. (2018). *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
 38. 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.
 39. Ruiz-Juan, F.; Baños, R.; Fuentesal-García, J.; García-Montes, E. y Baena-Extremera, A. (2019). Análisis transcultural del clima motivacional en alumnado de Costa Rica, México y España / Transcultural Analysis of Motivational Climate in Students in Costa Rica, Mexico and Spain. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19 (74), 351-369
<Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista74/art analisis1028.htm> DOI:
<http://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.011>
 40. Ruiz-Juan, F.; Ortiz-Camacho, M.M.; García-Montes, M.E.; Baena-Extremera, A. y Baños, R. (2018). Predicción transcultural del clima motivacional en educación física / Transcultural Prediction of Motivational Climate in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (69), 165-183.
<Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista69/art prediccion903.htm> DOI:
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.011>
 41. Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: ed. Paranango Thomson Learning.
 42. Sulbarán A, León A (2014) Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente (Disruptive behavior study in school taking into account teacher's perception). *Adm Educ* 2, 35–50
 43. Urbina C, Simón C, Echeita G (2011) Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo (Teachers' conceptions about disruptive behaviours: analysis from an inclusive perspective). *Infancia Aprendiz* 34(2), 205–217
 44. Vilchez-Conesa, M. P., y 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.
 45. Wegner, L. y Flisher, A. J. (2009). Leisure boredom and adolescent risk behaviour: A systematic literature review. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 21(1), 1-28. DOI:10.2989/JCAMH.2009.21.1.4.806
 46. Yang, H. y Yoh, T. (2005). The relationship between free-time boredom and aggressive behavioral tendencies among college students with disabilities. *American Journal of Recreation Therapy*, 4, 11-16.