



Baños, R. (2020). Aburrimiento y comportamientos disruptivos en el aula de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 12(3):406-419.

Original

ABURRIMIENTO Y COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

BOREDOM AND DISRUPTIVE BEHAVIOURS IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSROOM

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: 28/06/2019

Accepted: 20/01/2020



RESUMEN

Los objetivos del presente estudio fueron: 1) conocer la relación entre el aburrimiento y la satisfacción en EF con los comportamientos disruptivos; 2) analizar el aburrimiento, la satisfacción con la EF y los comportamientos disruptivos en función del sexo y del curso académico. Participaron 890 estudiantes de EF pertenecientes a centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de las provincias de Alicante y Región de Murcia, de los cuales 448 eran chicas y 442 chicos, con una edad media de 15,49 años (DT = 1.79). Los instrumentos de medida fueron: *Satisfacción con la materia de Educación Física* y el *Cuestionario de Conductas Disruptivas en Educación Física*. Los resultados revelaron que el aburrimiento en la materia de Educación Física se relaciona con malos comportamientos en el aula. Los chicos mostraron mayores niveles de satisfacción con la EF, teniendo más conductas de bajo autocontrol e irresponsabilidad y bajo compromiso. Sin embargo, las chicas afirmaron tener mayores comportamientos agresivos. Finalmente, existen diferencias significativas en función del curso académico, obteniendo mayores niveles bajo autocontrol e irresponsabilidad y bajo compromiso los estudiantes de más grado académico.

Palabras clave: educación física; adolescentes; comportamientos disruptivos; aburrimiento; satisfacción.

ABSTRACT

The aims of present study were: 1) to know the relationship between boredom, satisfaction in Physical Education and disruptive behaviours 2) to analyze boredom with Physical Education and disruptive behaviours according to sex and the academic years. In this study participated 890 students of Physical Education to public and private centres of high school and Baccalaureate of the provinces of Alicante and Murcia, of which 448 were girls and 442 boys, with an average age of 15.49 years (SD = 1.79). Measure instruments were the *Satisfaction with the subject of Physical Education* and *Physical Education Classroom Instrument*. The results revealed that the boredom in the subject of Physical Education is related to bad behaviour in the classroom. Boys showed higher levels of satisfaction with Physical Education, having more behaviours of low self-control, irresponsibility and low commitment. However, the girls claimed to have more aggressive behaviours. Finally, there are significant differences depending on the academic year, obtaining higher levels of self-control, irresponsibility and commitment students with more academic degrees.

Keywords: physical education; adolescents; disruptive behavioral; boredom; satisfaction.



INTRODUCCIÓN

Las conductas negativas en el aula de Educación Física (EF), son un serio problema que perjudica gravemente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia (Baños et al., 2019), limitando el tiempo de dedicación al aprendizaje del alumnado (Fernández-Balboa, 1991). Casi la mitad del tiempo en el aula, se consume debido a los problemas de disciplina de los adolescentes y no a los contenidos instruccionales que se debieran llevar a cabo (Bibou, Kiosseoglou y Stogiannidou, 2000).

Diversos comportamientos negativos son los que se dan con frecuencia en el aula de EF. Las conductas disruptivas se pueden clasificar según el nivel de intensidad, como distraerse en clase (primer nivel), hacer payasadas, disputas o acosar a otros compañeros (segundo nivel) y destruir el material, criticar o tener comportamientos agresivos (tercer nivel) según Goyette, Dore' y Dion (2000). Ciertas conductas disruptivas provocan más preocupación que otras en los maestros. Diversos autores han identificado acciones como gritar (Infantino y Little, 2005) y obstaculizar el progreso de otros estudiantes, como comportamientos que más preocupan al profesorado (Houghton, Wheldall y Merrett, 1988; Wheldall y Merrett, 1988). En esta línea, hay ciertos comportamientos que se identifican con mayor frecuencia en EF, como la agresividad (AGR), irresponsabilidad y bajo compromiso (IBC), desobediencia a las normas (DN), perturbar el ambiente de clase (PA) y bajo autocontrol (BA) (Cothran y Kulinna, 2007; Kulina, Cothran y Regualos, 2006).

La mala conducta se ha asociado con el género de los estudiantes. Por un lado, algunas investigaciones han demostrado que los hombres muestran tasas más altas de conducta perturbadora (Beaman, Wheldall y Kemp, 2006), se comportan de manera más negativa (Driessen 2011) y también son percibidos como más problemáticos que las chicas (Wheldall y Merrett, 1988). En consecuencia, los estudiantes varones reciben más reprimendas que las mujeres (Beaman et al., 2006), resultando más difícil manejar los comportamientos de los chicos (Jackson y Smith, 2000; McClowry et al., 2013). Estas dificultades en el manejo pueden deberse al hecho de que los maestros evalúan el temperamento y la competencia educativa de los varones más negativamente que los

de las mujeres (Mullola et al., 2012) y que los chicos con mayor frecuencia muestran comportamientos de oposición emocional que las niñas (McClowry et al., 2013). Estos comportamientos diferenciales de los estudiantes y las percepciones de los maestros se reflejan en relaciones menos estrechas y más conflictivas entre maestros y varones (Saft y Pianta, 2001; Spilt, Koomen y Jak, 2012). Esto implica una gestión del aula menos efectiva con respecto a los chicos, porque la investigación ha enfatizado la importancia de las relaciones positivas entre docentes y estudiantes para una buena gestión del aula (Marzano y Marzano, 2003).

Por otro lado, otros estudios más recientes, han encontrado que las chicas suelen tener comportamientos más agresivos que sus homólogos en las clases de EF (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera y Zamarripa, 2018; Baños et al., 2019). De esta forma, parece necesario un mayor análisis en el estudio de los comportamientos disruptivos en el aula de EF.

En cuanto a nivel académico, diversos estudios han identificado que a mayor nivel académico, la intensidad y la frecuencia de los comportamientos negativos aumentan (Cothran y Kulinna, 2007; Kulina et al., 2006). Sin embargo, otros estudios solo encontraron diferencias significativas en las conductas de IBC, PA y BA, pero no en comportamientos AGR y DN; además que las mayores puntuaciones no fueron para los estudiantes de mayor edad (Baños et al., 2018). Por lo tanto, parece necesario seguir profundizando en un mayor análisis de los comportamientos negativos en función de la edad.

Además, los comportamientos negativos en EF se han relacionado con diversas variables como la percepción que tienen los estudiantes de las competencias docentes (Baños et al., 2019), con las estrategias negativas de corrección de conductas (Alberto y Troutman, 2013), estrategias positivas (Landrum y Kauffman, 2006), el apoyo emocional por parte del profesorado (Shin y Ryan, 2017), con las características personales de los estudiantes (Glock & Kleen, 2017), con la falta de apego a las instituciones sociales (Feinberg, Sakuma, Hostetler, y Mc Hale, 2013) y con el aburrimiento (Olweus y Breivik, 2014).



El aburrimiento es un factor determinante en el aumento de las conductas inapropiadas en EF (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera y Tristán-Rodríguez, 2017), siendo el docente un elemento determinante en la reducción de éste (Baños et al., 2019). Cuando el estudiante percibe que el docente no domina el contenido pedagógico y no dispone de buenas habilidades en la gestión del aula, aumenta la posibilidad que aparezcan conductas disruptivas (Emmer y Stough, 2001; Voss, Kunter y Baumert, 2011).

La teoría del bienestar subjetivo (Diener y Emmons, 1985), es un constructo teórico que estudia la satisfacción y el aburrimiento que experimentan las personas en distintos aspectos de su vida y/o en su vida desde una perspectiva global (Diener, 2009). Este entramado teórico está compuesto por dos dimensiones, la cognitiva que se encarga de elaborar juicios de satisfacción (se relaciona con la diversión) e insatisfacción (se relaciona con el aburrimiento) y la afectiva; que se relaciona con el afecto positivo y negativo (Diener, Oishi y Lucas, 2003). Por ello la importancia de que un estudiante se divierta en EF (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015), ya que si experimenta aburrimiento, puede disminuir la eficiencia del aprendizaje (Ahmed, Van der Werf, Kuyper, y Minnaert, 2013) y aumentar la probabilidad de abandono académico (Baños, Barretos-Ruvalcaba y Baena-Extremera, 2019; Takakura, Wake y Kobayashi, 2010).

La satisfacción con la materia de EF también se ha asociado con el género de los estudiantes. Diversos estudios han hallado que los chicos suelen encontrar la asignatura de EF más divertida que las chicas (Antunes, Serpa, y Carita, 1999; Baños, 2020; de Looze, Elgar, Currie, Kolip y Stevens, 2019; Martínez-Baena, Mayorga-Vega y Viciano, 2016). Este mayor aburrimiento en el aula de EF por parte de las mujeres puede ser debido a que ellas están más orientadas hacia la búsqueda de la aprobación social, focalizando sus objetivos en factores externos (Ruiz-Juan, Ortiz-Camacho, García-Montes, Baños, y Baena-Extremera, 2018; Vilchez-Conesa y Ruiz-Juan, 2016).

El estudio de la satisfacción con la EF en relación al nivel académico, no se ha encontrado suficiente literatura científica que estudie si la satisfacción aumenta o disminuye, conforme los estudiantes van

avanzando en su formación. En esta línea, se ha asociado la satisfacción con la EF con mayores niveles de actividad física en el tiempo libre (Vilchez-Conesa y Ruiz-Juan, 2016), pero sin embargo, los niveles de actividad física disminuyen conforme se avanza en edad (Zamarripa, Ruiz-Juan, López y Baños, 2013). De esta forma, parece necesario un mayor análisis en el estudio de la satisfacción con la EF en relación a la edad de los estudiantes.

Como se puede observar en los anteriores párrafos, existe controversia en la literatura científica sobre las diferencias en las conductas disruptivas en EF en función del sexo y del nivel académico, y como estas se relacionan con el aburrimiento en la materia de EF. Por lo tanto, los objetivos del presente estudio son: 1) conocer la relación entre el aburrimiento y la satisfacción en EF con los comportamientos disruptivos; 2) analizar el aburrimiento, la satisfacción con la EF y los comportamientos disruptivos en función del sexo y del curso académico. A partir de la literatura revisada, se describen las siguientes hipótesis:

1. H1 – El aburrimiento en EF predecirá de forma significativa y positiva las conductas inadecuadas en el aula de EF.
2. H2 – Las chicas obtendrán resultados más altos en aburrimiento con la EF, sin embargo, los chicos mostrarán más comportamientos negativos que las chicas, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas.
3. H3 – Los estudiantes de mayor nivel educativo mostraran menores niveles de aburrimiento con la EF y de conductas disruptivas que los estudiantes de menor nivel académico, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas.



MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

El presente estudio tiene un diseño descriptivo, seccional y no experimental (Sierra, 2011). El diseño es de tipo descriptivo ya que se detalla a los estudiantes en un momento dado y en un lugar determinado. 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 momento determinado, siendo éste cuando el estudiante se encontraba en el centro. Por último, es no experimental puesto que no se ha llevado a cabo un programa de intervención con el alumnado, estructurado en grupo control y otro experimental. Esta investigación se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki de 1961 (revisada en Edimburgo en 2000).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 890 estudiantes de EF pertenecientes a centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (BACH) de las provincias de Alicante y Región de Murcia, de los cuales 448 eran chicas y 442 chicos, con una edad media de 15,49 años (DT = 1.79). El rango en función del curso académico de la muestra estuvo comprendido entre estudiantes de 152 en 1º ESO (17,08%), 160 en 2º ESO (17,98%), 182 en 3º ESO (20,45%), 186 en 4º ESO (20,90%), 101 en 1º BACH (11,35%) y 109 estudiantes de 2º BACH (12,25%).

Procedimiento

Primero se concertó una cita con cada uno de los directores de los centros educativos de enseñanza, planteándole el estudio e invitándolo a participar en dicho proyecto de investigación. Una vez se consiguió una respuesta afirmativa por parte de los directores de los centros, 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. Se descartaron a los estudiantes que no habían entregado el consentimiento informado. Posteriormente, se procedió a la recogida de datos informando previamente a los participantes del objetivo del estudio, la participación voluntaria y el tratamiento confidencial de sus respuestas puesto que el cuestionario era anónimo. Se les comunicó que no

existían respuestas correctas ni incorrectas y se les pidió máxima sinceridad. Los cuestionarios con una duración 15-20 minutos se completaron en el aula estando siempre presente el mismo investigador que manifestó la posibilidad de consultarle cualquier duda durante el proceso. El protocolo del estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada.

Instrumentos

El cuestionario estuvo formado por las siguientes escalas:

-*Satisfacción con la materia de Educación Física (SATEF).*

Este instrumento ha sido traducido al castellano y adaptado a la EF por Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero (2012) de la versión inglesa de Duda y Nicholls (1992). Este instrumento presenta ocho ítems que miden la satisfacción con las clases de EF, desglosándose en dos dimensiones: *satisfacción/diversión* (cinco ítems) y *aburrimiento* (ocho ítems). La escala estaba precedida por frase «*Dinos tu grado de acuerdo o desacuerdo con la clase 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 satisfacción/diversión fue «*Normalmente me lo paso bien haciendo la asignatura de EF*», y de aburrimiento fue «*Deseo que la clase de EF termine rápidamente*».

-*Cuestionario de Conductas Disruptivas en Educación Física (CCDEF).*

Se usó la versión en castellano para evaluar las conductas disruptivas del alumnado de EF validado por Granero-Gallegos y Baena-Extremera, (2016), de la versión abreviada del PECE original de Krech, Kulinna, y Cothran (2010). 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: AGR (4 ítems), IBC (4 ítems), DN (4 ítems), PA (4 ítems) y BA (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 «*Hablo de los demás a su espalda*», de irresponsabilidad y bajo compromiso fue «*Me muevo lentamente a propósito*», de desobediencia de las normas fue «*No sigo las instrucciones*», de perturbador del ambiente de clase fue «*Tengo mucho genio y me enojo*», de bajo autocontrol personal fue «*Me burlo de otros/as compañeros/as de clase*».

-Análisis estadístico

Inicialmente se llevó a cabo análisis descriptivos de cada subescala, la fiabilidad de cada dimensión a través del índice de consistencia interna alfa de Cronbach, los índices de asimetría, curtosis y la prueba de Kolmogorov-Smirnov para estudiar la normalidad, comprobándose que los datos eran no paramétricos. Tras los resultados obtenidos de la prueba de normalidad, se llevó a cabo un análisis de correlación de Spearman, la prueba de U de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares, tomando cada una de las dimensiones del cuestionario como variables dependientes y considerando el sexo como variable de agrupación. También se realizó la prueba de Kruskal Wallis para k muestras e medidas independientes para las dimensiones del cuestionario, teniendo en cuenta como variable de agrupación el curso académico de los estudiantes. Para todos los análisis se utilizó el paquete SPSS v.22.

RESULTADOS

Tabla 1. Análisis descriptivos y de normalidad de las escalas SATEF y CCDEF (**Anexo 1**)

Estadística descriptiva

En primer lugar, en la Tabla 1 podemos observar los valores medios, de desviación típica, índices de asimetría, curtosis y la prueba de normalidad de *Kolmorov-Smirnov* para cada factor de los instrumentos. En la escala de SATEF, se obtuvieron valores medios más altos en la dimensión *satisfacción/diversión* ($M=4.07$; $DT=.90$) que en la dimensión *aburrimento* ($M=1.60$; $DT=.84$). Con respecto a la escala CCDEF, los valores medios más altos se obtuvieron en la dimensión de *AGR* ($M=2.91$; $DT=.40$), seguido de las dimensiones *IBC* ($M=1.99$; $DT=.68$), *BA* ($M=1.60$; $DT=.55$), *DN* ($M=1.50$; $DT=.58$) y por último *PA* ($M=1.47$;

$DT=.56$). Los índices de asimetría deben ser próximos a 0 y <2 , estando ligeramente por encima las dimensiones *aburrimento* y *perturbar el ambiente de clase*. 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. Además, todas las dimensiones obtuvieron unos índices de fiabilidad aceptables, mayores a .70.

-Análisis de correlación

Para comprobar las relaciones existentes entre los diferentes constructos se realizó un análisis de correlaciones bivariadas (Tabla 2). A nivel general, destacar que la satisfacción/diversión se relacionan de forma negativa y significativa con la *AGR* ($r = -.527$, $p<.01$), seguida de la dimensión *DN* ($r = -.329$, $p<.01$) y *PA* ($r = -.166$, $p<.01$). El *ABU* se relacionó de forma positiva y significativa con *DN* ($r = .354$, $p<.01$), con mismos coeficientes las dimensiones *IBC* y *PA* ($r = .198$, $p<.01$). La dimensión *IBC* correlacionó de forma positiva y significativa con *DN* ($r=.488$, $p<.01$), *PA* ($r=.435$, $p<.01$) y *BA* ($r=.359$, $p<.01$). La dimensión *DN* correlacionó de forma positiva y significativa con *PA* ($r=.461$, $p<.01$) y *BA* ($r=.362$, $p<.01$). También la dimensión *PA*, correlacionó de forma positiva y significativa *BA* ($r=.546$, $p<.01$).

Tabla 2. Correlaciones entre las subescalas SATEF y CCDEF (**Anexo 1**)

-Resultados según el sexo

Para comprobar si existen diferencias en las dimensiones del estudio en función de la variable sexo, se utilizó la prueba estadística U de Mann-Whitney, como se puede observar en la Tabla 3. El sexo de los estudiantes se muestra como un factor determinante, obteniendo diferencias significativas. Los chicos presentan mayores niveles de *SAT* y *BA* que las chicas, ambas dimensiones con diferencias significativas ($p<.01$), también en la dimensión *IBC* ($p<.05$). Sin embargo, las chicas obtuvieron mayores niveles de comportamientos agresivos que los chicos, con diferencias estadísticamente significativas ($p<.01$). No se encontraron diferencias en las dimensiones *ABU* y *DN*.



Tablas 3 y 4. Análisis descriptivos y de normalidad de las escalas SATEF y CCDEF (**Anexo 1**)

-Resultados según el curso académico

Se utilizó la prueba Kruskal Wallis para k muestras e medidas independientes para analizar si existen diferencias en las dimensiones del estudio en función de la agrupación curso académico. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en las dimensiones *SAT*, *IBC*, *PA* y *BA*, y significativas con la dimensión *ABU* ($p < .05$). No se encontraron diferencias significativas en las dimensiones *AGR* y *DN*.

En las figuras 1, 2 y 3, se muestran los diagramas de caja de las puntuaciones por curso académico de las dimensiones *SAT*, *IBC* y *BA*. En la figura 1 se puede apreciar la diferencia de la mediana en los cursos de 3º de ESO y 2º de BACH con respecto a los demás. Por otro lado, tanto en la figura 2 y 3, se puede observar las diferencias de las medianas de los cursos de BACH con respecto a los de ESO.

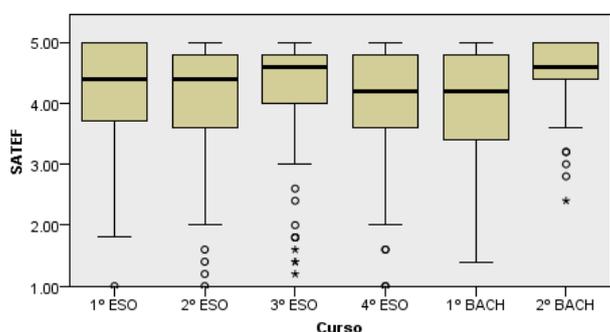


Figura 1. Diferencias entre curso académico en función de la dimensión SAT

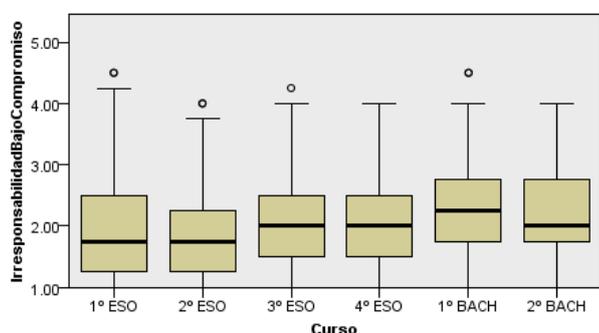


Figura 2. Diferencias entre curso académico en función de la dimensión IBC.

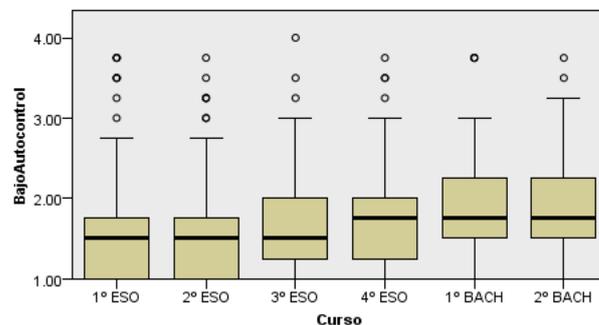


Figura 3. Diferencias entre curso académico en función de la dimensión BA.

DISCUSIÓN

El presente estudio planteó dos objetivos: 1) conocer la relación entre el aburrimiento y la satisfacción en EF con los comportamientos disruptivos; 2) analizar el aburrimiento, la satisfacción con la EF y los comportamientos disruptivos en función del sexo y del curso académico.

Los resultados de esta investigación relacionan de forma directa el aburrimiento en EF con los comportamientos negativos en el aula de EF, y de forma indirecta, la satisfacción en EF con las conductas negativas. Resultados similares encontraron otros estudios que relacionaban las conductas negativas con el aburrimiento, que a su vez lo relacionaron con la salud mental y el rendimiento académico de los adolescentes (Huebner et al. 2014; Olweus y Breivik, 2014). Estos resultados pudieran deberse a distintos motivos, entre los que se pudieran destacar la falta de habilidades de los docentes de EF, en cuanto al control y conducción de las clases, siendo incapaces de manejar el ambiente del aula (Baños et al., 2019), y por la falta de apoyo emocional por parte del profesorado (Shin y Ryan, 2017) aumentando así con ello, la probabilidad de conductas inapropiadas en EF (Fortuin, van Geel, y Vedder, 2015; Shin y Ryan, 2014). Además, el profesorado de EF reporta sentirse ineficiente al actuar ante ciertos problemas de disciplina en el aula (Evertson y Weinstein, 2006; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, y Barber, 2010), aumentando con ello la probabilidad de fracaso académico en los adolescentes (Jurado-de-los-Santos y Tejeda-Fernández, 2019). De hecho, se ha demostrado que el uso de estrategias negativas como reprimendas verbales o aislar al estudiante perturbador, son las posturas más frecuentes del profesorado y las menos eficientes (Albert y Heward, 2000; Alberto y



Troutman, 2013). De esta forma se confirma la hipótesis 1.

En cuanto a la prueba U de Mann Withey, que analizó las diferencias de las variables en función del sexo, los resultados obtenidos encontraron diferencias significativas en las variables de SAT, BA e IBC, con puntuaciones más altas en los chicos. Resultados similares obtuvieron otros estudios previos en satisfacción con la EF (Hernández-Álvarez, López-Crespo, Martínez-Gorroño, López-Rodríguez y Álvarez-Barrio, 2010) y comportamientos negativos (Beaman et al., 2006; Driessen, 2011), quienes también reportaron mayores niveles en el género masculino. Estas diferencias pueden ser debidas a que los chicos suelen tener comportamientos más ruidosos, buscando de forma activa entorpecer el ambiente del aula; sin embargo, las chicas suelen tener conductas introvertidas, siendo más frecuente en ellas la timidez y ansiedad (Driessen y van Langen, 2013). Los comportamientos que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo, generan gran preocupación entre los docentes, mas que las conductas introvertidas de las alumnas (Glock y Kleen, 2017), a su vez, el profesorado afirma sentirse ineficaz en el manejo de los problemas de disciplina (Tsouloupas et al., 2010).

Por otro lado, las chicas obtuvieron puntuaciones más altas en comportamientos AGR, obteniendo resultados similares a otros estudios (Baños et al., 2019; Baños et al., 2018). Sin embargo, otras investigaciones reportaron que los chicos suelen tener más conductas violentas en la materia de EF (Cothran y Kulinna, 2007; Kulinna et al., 2006), por ello, sería interesante seguir investigando en esta línea. Una explicación a las conductas agresivas en EF pudiera deberse al carácter eminentemente práctico de la asignatura, siendo etiquetada como un área curricular conflictiva, debido a la gran cantidad de interacciones que en ella se producen (Buscá, Ruiz y Rekalde, 2014). Algunos autores como Klomsten, Marsh y Skaalvik (2005), afirman que estos conflictos se deben a diferentes factores, como pueden ser las diferencias culturales, la discriminación por la escasa competencia motriz de algunos estudiantes y/o por la búsqueda obsesiva de la victoria por encima de todo. Por ello, se refuta la hipótesis 2.

Atendiendo a los resultados en función del nivel académico, este trabajo obtuvo que los niveles de

comportamientos de IBC y BA son más elevados en BACH que en ESO. Resultados similares encontraron otras investigaciones (Cothran y Kulinna, 2007; Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010; Kulinna et al., 2006), quienes también obtuvieron mayores niveles de comportamientos negativos en los estudiantes de mayor edad. Este crecimiento de conductas inapropiadas conforme se avanza en edad, podría deberse a que los estudiantes se muestran más inconformistas con el cumplimiento de las reglas escolares en la etapa adolescente (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004). Además, este tipo de comportamientos pueden desencadenar grandes consecuencias como fracaso académico, consumo de drogas y conductas delictivas (Wegner y Flisher, 2009; Yang y Yoh 2005). En cuanto a la variable SAT, el presente estudio obtuvo que los niveles de SAT son más altos en 3°ESO y en 2° BACH, resultados opuestos a otras investigaciones (Gotzens et al., 2010; Hernández et al., 2008; Stelzer, Ernest, Fenster y Langford 2004), que obtuvieron una reducción de la SAT, conforme se avanza a nivel educativo. Una posible explicación a las altas puntuaciones de SAT en el alumnado de 2° BACH, es que la EF es una asignatura optativa en este nivel académico y únicamente es seleccionada, por aquellos adolescentes que siente motivación hacia la materia. Sin embargo, parece necesario seguir investigando sobre la satisfacción, aburrimiento y comportamientos negativos con la EF en función del grado académico, para confirmar los resultados de este trabajo y poder establecer estrategias de intervención.

CONCLUSIONES

Para concluir, los resultados obtenidos del presente trabajo relacionan el aburrimiento en la materia de EF con malos comportamientos en el aula. Cabe destacar también, las diferencias significativas en función del sexo, obteniendo los chicos mayores niveles de satisfacción con la EF, teniendo más conductas de BA e IBC. Sin embargo, las chicas afirman tener mayores niveles de AGR. Por último, existen diferencias significativas en función del curso académico, obteniendo mayores niveles de IBC y BA los estudiantes de BACH, y de SAT los de 3° de ESO y 2° de BACH.

Se han identificado como limitaciones de este estudio el proceso de selección de muestra, habiendo



utilizado una selección por conveniencia y no probabilística. De esta forma, los resultados no pueden ser generalizados, aunque se hayan recogido datos en dos comunidades autónomas distintas. No obstante, se ha seleccionado un número considerable de participantes. Por otro lado, se deben destacar la temática del estudio entre las fortalezas del trabajo, la cual puede contribuir a dar respuesta a una problemática que suele darse con bastante frecuencia en las aulas de EF. Así, más estudios deberían realizarse en esta línea, estudiando sobre cuáles son las causas de los comportamientos inapropiados y agresivos, estudiando si existen diferencias en función del género y utilizando otros diseños de investigación, como por ejemplo, estudios experimentales o cuasiexperimentales con programas de intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ahmed, W., Van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 150-161. DOI: 10.1037/a0030160
2. Alber, S. R., & Heward, W. L. (2000). No title. *Journal of Behavioral Education, 10*(4), 177-204. DOI: 10.1023/A:1012258231074.
3. Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Boston, MA: Pearson.
4. Antunes, I., Serpa, S., y Carita, I. (1999). Liderazgo y satisfacción en la educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 8*(1), 0147-162.
5. Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to physical education. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 377-395. DOI:10.1387/RevPsicodidact.4037
6. Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 177-192. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.11268
7. Baños, R. (2020). Intención de práctica, satisfacción con la educación física y con la vida en función del género en estudiantes mexicanos y españoles. *Retos, 37*, 412-418.
8. Baños, R. F., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Zamarripa, J., Beltrán, A., y Juvera-Portilla, J. L. (2019). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 12*(24), 3-10. DOI: 10.25115/ecp.v12i24.21
9. Baños, R.; Barretos-Ruvalcaba, M.; y 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
10. 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. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 10*(20), 40-50. DOI:10.25115/ecp.v10i20.1011
11. 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.
12. Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review, 58*(3), 339-366. DOI: org/10.1080/00131910600748406
13. Bibou, N., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems:



- Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134. DOI: 10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1
14. 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.
 15. Cothran, D.J., & 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
 16. de Looze, M., Elgar, F. J., Currie, C., Kolip, P., & Stevens, G. W. (2019). Gender inequality and sex differences in physical fighting, physical activity, and injury among adolescents across 36 countries. *Journal of Adolescent Health*, 64(5), 657-663. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.11.007>
 17. Diener, E. & Emmons, R. A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality Assessment*, 99, 91-95.
 18. Diener, E. (2009). Assessing well-being: Progress and opportunities. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25-65). New York: Springer (Social Indicators Research Series, 39).
 19. 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(1), 403-425. DOI: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
 20. 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
 21. Driessen, G., & van Langen, A. (2013). Gender differences in primary and secondary education: Are girls really outperforming boys? *International Review of Education*, 59(1), 67-86. DOI:10.1007/s11159-013-9352-6.
 22. Duda, J. L. & 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.
 23. Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. DOI: 10.1207/S15326985EP3602_5
 24. Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research Practice and Contemporary Issues*. Mahwah NJ: Routledge.
 25. Feinberg, M. E., Sakuma, K. L., Hostetler, M., & McHale, S. M. (2013). Enhancing sibling relationships to prevent adolescent problem behaviors: Theory, design and feasibility of Siblings Are Special. *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 97-106. DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2012.08.003
 26. Fernandez-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviours. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78. DOI: 10.1123/jtpe.11.1.59
 27. Fortuin, J., van Geel, M., & Vedder, P. (2015). Peer influences on internalizing and externalizing problems among adolescents: A longitudinal social network analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 887- 897. DOI: 10.1007/s10964-014-0168-x



28. 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. DOI: 10.3102/00346543074001059
29. Glock, S. & 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
30. Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.
31. 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. DOI: 10.1123/jtpe.20.1.3
32. Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2) 89-98. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v16n2/ciencias1.pdf>
33. Hernández, J. L., Velázquez, R., Martínez, M. E., Garoz, I., López, C., y López, Á. (2008). Frecuencia de actividad física en niños y adolescentes: relación con su percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su satisfacción con la Educación Física. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 79-92.
34. Hernández-Álvarez, J. L., López-Crespo, C., Martínez-Gorroño, M. E., López-Rodríguez, Á., y Álvarez-Barrio, M. J. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género? *Movimiento*. 16(4), 209-225.
35. Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297-312. DOI: 10.1080/0141192880140306.
36. Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being SE - 26* (pp. 797-819). Netherlands: Springer. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8_26
37. Jackson, C., & Smith, I. D. (2000). Poles apart? An exploration of single-sex educational environments in Australia and England. *Educational Studies*, 26(4), 409-422. DOI: 10.1080/03055690020003610.
38. Jurado-de-los-Santos, P., y Tejada-Fernández, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155. DOI:10.15581/004.36.135-155
39. Klomsten, A. T., Marsh, H. W., y Skaalvik, E. M. (2005). Adolescent's perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education. A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636. DOI: 10.1007/s11199-005-3730-x
40. 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. DOI: 10.1080/17408980903150121
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. DOI: 10.1080/02701367.2006.10599329
42. Martínez-Baena, A. C., Mayorga-Vega, D., & Viciano, J. (2016). Relación de los niveles de actividad física con el género y el perfil de riesgo cardiovascular en adolescentes granadinos. Implicaciones didácticas para la educación física. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 20(1), 265-285.
 43. Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-18.
 44. McCloskey, S. G., Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Carlson, A., & Snow, D. L. (2013). Teacher/student interactions and classroom behavior: The role of student temperament and gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 283-301. DOI: 10.1080/02568543.2013.796330
 45. Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M., & Keltikangas-Järvinen, L. (2012). Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 185-206. DOI: 10.1111/j.2044-8279.2010.02017.x
 46. Olweus, D. & Breivik, K. (2014). Plight of Victims of School Bullying: The Opposite of Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* SE - 90 (pp. 2593-2616). Netherlands: Springer. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8_26.
 47. 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. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 18 (69), 165-183. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.011>
 48. Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141. DOI: 10.1521/scpq.16.2.125.18698.
 49. Shin, H. & Ryan, A. M. (2014). Friendship networks and achievement goals: An examination of selection and influence processes and variations by gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1453-1464. DOI: 10.1007/s10964-014-0132-9
 50. Sierra, R. (2001). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: ed. Paraninfo Thomson Learning.
 51. Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363-378. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.12.002.
 52. Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: a study of highschool students from four countries-austria, czechrepublic, england, and usa. *College Student Journal*, 38(2), 171-178.
 53. Takakura, M., Wake, N., & Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *Journal of School Health*, 80(11), 544-551. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x
 54. Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. DOI: 10.1080/01443410903494460
 55. 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.
56. Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969. DOI:10.1037/a0025125
57. Wegner, L. & 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
58. Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27. DOI: 10.1080/0013191880400102.
59. Yang, H. & 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.



ANEXO 1

Tabla 1. Análisis descriptivos y de normalidad de las escalas SATEF Y CCDEF

Subescalas	M chicas	DT chicas	M chicos	DT chicos	α	A	K	Z
SATEF	4,07	0,90	4,31	0,78	.84	-1,32	1,42	0,00
ABU	1,60	0,84	1,59	0,85	.70	1,72	2,79	0,00
AGR	2,91	0,40	2,81	0,46	.70	-0,48	1,46	0,00
IBC	1,99	0,68	2,13	0,81	.74	0,65	0,04	0,00
DN	1,50	0,58	1,59	0,66	.78	1,36	1,95	0,00
PA	1,47	0,56	1,53	0,60	.80	1,48	2,25	0,00
BA	1,60	0,55	1,78	0,67	.82	0,97	0,80	0,00

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

Tabla 2. Correlaciones entre las subescalas SATEF y CCDEF

	1	2	3	4	5	6	7
1. SATEF	1	-,527**	,099**	-,130**	-,329**	-,166**	-,071*
2. ABU		1	-,112**	,198**	,354**	,198**	,076*
3. AGR			1	-,034	-,123**	-,159**	-,094**
4. IBC				1	,488**	,435**	,359**
5. DN					1	,461**	,362**
6. PA						1	,546**
7. BA							1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; SATEF = Satisfacción Educación Física; ABU = Aburrimiento Educación Física; AGR = Agresión; IBC = Irresponsabilidad y Bajo Compromiso; DN = Desobediencia a las Normas; PA = Perturbar el Ambiente; BA = Bajo Autocontrol

Tabla 3. Análisis descriptivos y de normalidad de las escalas SATEF y CCDEF

Subescalas	Chicas		Chicos		U	Z	p
	M	DT	M	DT			
SATEF	4,07	0,90	4,31	0,78	82976	-4,22	0,00
ABU	1,60	0,84	1,59	0,85	96114,5	-0,80	0,42
AGR	2,91	0,40	2,81	0,46	85978	-3,49	0,00
IBC	1,99	0,68	2,13	0,81	90323,5	-2,28	0,02
DN	1,50	0,58	1,59	0,66	92340,5	-1,80	0,07
PA	1,47	0,56	1,53	0,60	94538,5	-1,20	0,23
BA	1,60	0,55	1,78	0,67	84859	-3,74	0,00

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

Tabla 4. Análisis descriptivos y de normalidad de las escalas SATEF y CCDEF

Subescalas	SATEF	ABU	AGR	IBC	DN	PA	BA
Chi-cuadrado	28,64	17,19	3,90	29,26	7,96	24,31	41,23
gl.	5	5	5	5	5	5	5
p.	0,00	0,00	0,56	0,00	0,16	0,00	0,00

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