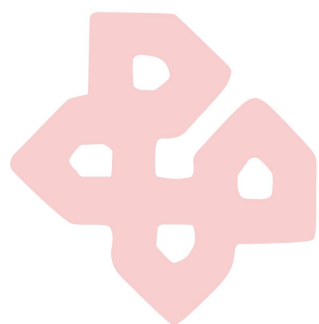




VARIABLES PSICOEDUCATIVAS QUE INFLUYEN EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Psycho-educational variables that influence the quality of teaching and learning of physical education lessons



*Antonio Baena-Extremera y
Antonio Granero-Gallegos
Universidad de Murcia
Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería)
E-mail: abaenaextrem@um.es*

Resumen:

Diversos estudios están poniendo de manifiesto que el rendimiento académico se consigue con la interconexión de diversas variables en las que interviene, no sólo el estudiante, sino también el docente, el ambiente que rodea al centro e, incluso, al entorno familiar y social del estudiante. En este trabajo se realiza una revisión bibliográfica de variables psicodidácticas que pueden influir o incrementar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física, con el objetivo de proponer algunas pautas de actuación e investigación que puedan mejorar la motivación entre el alumnado e, incluso, el rendimiento académico. Entre las variables estudiadas se encuentran el clima motivacional, autonomía, satisfacción y aburrimiento, así como algunos programas de intervención basados en el reajuste de la tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo (TARGET). Finalmente, tras revisar algunos estudios que demuestran la influencia de la actividad física continuada en el rendimiento escolar, se proponen algunas ideas a tener en cuenta entre el profesorado para mejorar la motivación en el alumnado, así como algunas líneas de investigación para evaluar la adherencia deportiva entre los adolescentes y la repercusión en el rendimiento en estudiantes con práctica física continuada.

Palabras clave: motivación, autonomía, satisfacción, rendimiento escolar, adolescente.

Abstract:

Studies are showing that academic performance is achieved with the interconnection of different variables involved in not only the student, but also the teacher, the environment around the school and even the family and social environment of the student . This paper shows a literature review of psicodidactic variables that may influence or increase student motivation in physical education lessons, in order to propose some guidelines for action and research that can improve motivation among students and even academic performance. Among the variables studied, we can see motivational climate, autonomy, satisfaction and boredom, as well as some intervention programs based on the adjustment of the task, authority, recognition, grouping, evaluation and time (TARGET). Finally, after reviewing some studies demonstrating the influence of continuous physical activity in school performance, some ideas to consider among teachers to improve student motivation and some research to evaluate the proposed sport grip among teenagers and the impact on student performance with continued physical practice.

Keywords: *motivation, autonomy, satisfaction, academic performance, teenager.*

1. Introducción

Generalmente los sistemas educativos constituyen un relevante punto de mira de revisiones y valoraciones de diversa naturaleza en busca de una mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje del alumnado. Algunos ejemplos se pueden encontrar en países como Finlandia, Suecia, Alemania, Austria, Francia, Italia, Reino Unido, Japón, China, Canadá o, incluso, Estados Unidos, cuyos sistemas educativos están en revisión actualmente. Pero mirando desde dentro, y no desde fuera, en ocasiones una mayor calidad en la educación no se consigue organizando exclusivamente una magnífica ley educativa, sino que se consigue, además, desde la contribución por parte del profesorado para compensar determinadas variables psicoeducativas que afectan al proceso de adquisición del discente, de los contenidos que esas leyes prescriben.

A pesar de ello (y así se puede comprobar), el sistema educativo actual, y posiblemente los venideros, no consiguen el progreso deseado hacia una mejora de la calidad educativa; quizás, también, debido a quién o quiénes y cómo se diseña el sistema. Incluso podríamos considerar que se ha producido una involución y prueba de ello se puede constatar en los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment). En estas pruebas se muestran claramente las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, así como el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia.

Un gran número de investigaciones (como se expondrá más adelante) están dejando cada día más claro que el rendimiento académico se consigue con la interconexión de diversas variables que influyen, no sólo en el alumno, sino también en el docente, en el ambiente que rodea al centro e, incluso, al entorno familiar y social del estudiante. Conocer a fondo estas variables puede servir, entre otros aspectos, para luchar contra la exclusión de una buena parte de la sociedad estudiantil española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo español.

Centrándonos en la asignatura de Educación Física (EF), es conocido de antemano que en la valoración que el alumnado realiza sobre las clases de EF (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2014) destaca el que el propio estudiante sea consciente de que el tiempo que se le dedica a estas clases es muy escaso, así como el bajo número de sesiones semanales. Esto, además, es una tendencia que se debería cambiar, sobre todo si se mira a Europa, pues España es de los países que menos horas dedica a la EF y, además, que menos actividad física se practica en tiempo libre (en la edad escolar). A pesar de ello, trabajos como los de Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador (2012), Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador y Sánchez-Fuentes (2013), ponen de manifiesto que los estudiantes adolescentes conciben la EF como una asignatura importante, debido, entre otros motivos, a la elevada motivación que muestran hacia la misma. Este aspecto debería ser más considerado, por su relevancia, en el sistema educativo.

La motivación es aspecto clave a tener en cuenta para conseguir una mejora en la enseñanza y en el aprendizaje. La motivación ha sido estudiada como un factor clave que puede influir en los resultados del aprendizaje, ya que los altos logros de aprendizaje a menudo se atribuyen a la alta motivación de los estudiantes y ambientes que favorecen la motivación, como es el caso de la asignatura de EF. Por tanto, la investigación en EF ha demostrado que la motivación afecta al compromiso de los estudiantes con las tareas académicas y a sus comportamientos (Chen, 2001). Así pues, si no se motiva a los estudiantes en las clases, estos se formarán, posiblemente, una actitud negativa hacia la asignatura. Por consiguiente, es lógico asumir que los programas en las escuelas tendrán un impacto más positivo cuanto más motiven al alumnado a participar en las actividades físicas, y cuando éstos experimenten los resultados cognitivos y afectivos positivos como resultado de su participación (Ntoumanis, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia la existencia de numerosas variables que pueden influir e, incluso, predecir la motivación del alumnado en EF (con el consiguiente beneficio académico). Por todo ello, tras efectuar una revisión bibliográfica de una gran cantidad de investigaciones relacionadas con estas variables, el objetivo de este trabajo es proponer algunas pautas de actuación, tratando de acercar al profesorado ideas pragmáticas a tener en cuenta para poder mejorar sus clases, incrementar la motivación de los alumnos y, por tanto, acercarlos a un posible mejor rendimiento académico.

2. Fundamentación y propuestas sobre variables psicodidácticas que influyen en la motivación del alumnado

2.1. El clima motivacional

Fundamentado desde la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984), se considera que en un entorno de logro, como pueden ser las clases de EF, el

estudiante actúa motivado por la obtención de éxito según, entre otros, por factores sociales y contextuales que condicionan el clima motivacional. Este clima motivacional se diferencia en función del criterio de éxito establecido, según esté orientado a la tarea o al ego (Ames, 1992). Un clima que implica a la tarea es aquel en que el docente fomenta la autonomía, autodirección, participación, dominio de la tarea a nivel individual, resolución de problemas y las mismas oportunidades de recibir recompensas. En cambio, en un clima que implica al ego, el profesor controla mucho más la dinámica de la clase, fomenta competiciones interpersonales, evaluaciones públicas y suele recompensar a los alumnos mejor dotados o que muestran un rendimiento superior al resto de estudiantes (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Nicholls, 1989; Roberts, 2001).

En relación a lo anterior, ha quedado demostrado que un clima tarea es más beneficioso que un clima ego para el alumnado. Si se estudian trabajos de EF en los que se analiza este clima, por lo general en el alumnado está más presente el clima al aprendizaje o tarea que el clima al ego (Digelidis y Papaioannou, 2010; Moreno-Murcia, Martínez-Galindo y Cervelló, 2011). A nivel general, se reconoce por la literatura existente, la tendencia general del alumnado en este sentido, dentro de la EF. Pero además, este resultado es importante, pues diferentes estudios han demostrado que aquellos estudiantes que perciben un clima al aprendizaje valoran más la importancia que tiene esta asignatura (Moreno, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervello, 2013) dentro del currículum escolar.

Además, en EF se ha comprobado que los discentes tienden a mostrar un acercamiento a la maestría más que al rendimiento, buscando esforzarse por trabajar duro, aprender y, en la mayoría de los casos, ser mejores con ellos mismos. Esto mismo es lo que se observa en los trabajos de autores que han estudiado las metas de logro desde la aproximación-evitación de la maestría y rendimiento (Cecchini, González, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2011; Cervelló, Moreno, Martínez, Freís y Moya, 2011; Cuevas, García-Calvo y Contreras, 2013; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini, 2012; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini, 2013; Ruiz y Casado, 2012).

Se puede decir que existe, a este respecto, un gran cuerpo de conocimiento que ha demostrado que la percepción que el alumno tiene de la forma en que el profesor estructura el clima motivacional de la clase y proporciona autonomía y responsabilidad hace que los alumnos valoren de una forma más positiva las clases de EF y se involucren en ella de una forma más participativa, mostrando, además, patrones de conducta más adaptativos (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Duda, 2001; Roberts, 2001). Por ejemplo, aquellos estudiantes que perciben al profesor como un instructor democrático, bondadoso, alegre, justo, agradable y comprensivo, le dan una mayor importancia a la asignatura, resultados que también coinciden con los obtenidos por Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula (2002).

2.2. Autonomía

Siguiendo a Taylor y Ntoumanis (2007), la autonomía se refiere a congruencia entre la propia conducta y la actividad que se quiere realizar, conservando el sentido integral de uno mismo. La autonomía ha mostrado relación, no sólo con la motivación (sobre todo intrínseca), sino además con los climas de aprendizaje en los que, por ende, debe potenciarse la autonomía del discente (Lim y Wang, 2009; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barsh, 2004). En contraposición, los climas de control y severidad en las clases tienden a reducir la motivación de los estudiantes, entre otros motivos, por disminuir su sentido de la voluntad. Por consiguiente, cuando se fomenta la autonomía en EF los alumnos tienen mayor posibilidad de interactuar con el resto de compañeros, ya que deciden según sus intereses y particularidades.

En ciertas investigaciones relacionadas con los estilos de enseñanza y la motivación, se ha podido comprobar que aquellos estilos que mejoran la autonomía del alumno (por ejemplo, reconociendo las diferentes perspectivas que tiene), los sentimientos de la voluntad e, incluso, se promueve una percepción del locus interno de causalidad (Reeve, Nix y Hamm, 2003).

En los estudios existentes, tanto la autonomía como el apoyo a la autonomía se han establecido como predictores de la motivación del estudiante en las clases de EF (Ntoumanis, 2005; Standage, Duda y Ntoumanis, 2005; Vlachopoulos, Karageorghis y Terry, 2000). Por ejemplo, Deci y Ryan (1991) hablan de que cuando se establece un contexto social óptimo en la enseñanza, se tiende a favorecer la presencia de un comportamiento autodeterminado, entre otros motivos, por la presencia de aspectos claves como la autonomía (Moreno, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló, 2013).

2.3. Satisfacción/diversión y aburrimiento

Parece claro que el alumno debe sentirse en clase satisfecho y, además divertirse, no solo con lo que realiza, sino con aquello que aprende. De este modo, encontrará la asignatura de EF interesante, atractiva y le ayudará a mejorar la motivación, además de conseguir el resto de objetivos del área. Por lo general, las investigaciones sobre satisfacción y diversión en EF muestran siempre valores más altos que en el aburrimiento (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, Pérez-Quero, 2012; Hernández, Velázquez, Martínez, Garoz y López, 2008). Es más, los valores normalmente de aburrimiento y amotivación suelen ser los menores cuando se habla de EF, al igual que en el trabajo de Cecchini, et al. (2011), en contraposición de lo que ocurre en otras asignaturas. Es más, Casas, Baltatescu, Bertran, González y Hatos (2013) afirman que cuando se le pregunta al estudiante sobre su satisfacción general con la escuela, éste establece estrecha relaciones entre su respuesta y la calidad de su aprendizaje. Esto, además, gana importancia si se compara con alumnado de otros países. Por ejemplo, resulta interesante comprobar cómo en los trabajos de Elmore y Huebner (2010), Ferguson, Kasser y Jahng (2010) y Hui y Sun (2010), los valores obtenidos en la medición de la satisfacción a la escuela dieron muestras de valores muy positivos en diversos países. Ello quizás sea debido a las diferencias culturales con el alumnado español. En cualquier caso, lo expuesto da

ejemplo del estado de los estudiantes españoles respecto a otros países, como Estados Unidos, Dinamarca o Corea.

En el caso de las actividades deportivas, Castillo, Balaguer, Duda y García-Mérita (2004) encontraron valores similares con estudiantes de EF, donde la satisfacción se encuentra siempre por encima del aburrimiento. Esto muestra otra tendencia general en la que los alumnos perciben la EF como una asignatura satisfactoria y divertida, aspecto que los docentes deben aprovechar para conseguir, no sólo los objetivos prescritos del área, sino todos aquellos contenidos inter y transversales que se puedan abarcar. Obviamente, lo complicado es hacer una asignatura divertida y capaz de transmitir satisfacción al alumnado; en este punto el docente tiene mucho que hacer, con una adecuada selección de contenidos y utilización de estilos de enseñanza, la inclusión de las nuevas tecnologías, etc.

2.4. Programas de intervención psicoeducativos

A lo largo de la extensa literatura de la temática, existen cada día más programas de intervención en los que se persigue modificar alguna de las variables psicológicas que puedan influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y analizar como mejora o empeora. Así, se pueden considerar como uno de los trabajos que son referentes el de Ames (1992) y de Theeboom, De Knop y Weiss (1995), sobre el TARGET, donde se buscaba trabajar ciertas dimensiones del aprendizaje para orientar a los alumnos hacia un clima tarea o aprendizaje. Concretamente, estas dimensiones están referidas a la Tarea, la Autoridad, el Reconocimiento, la Agrupación, la Evaluación y el Tiempo, de manera que reajustándolas con la situación de clase, se podría conseguir una orientación del alumnado hacia la tarea, con los consiguientes beneficios que conllevaría.

Para conseguir esto, siguiendo a Ames (1992) y García-Calvo, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló (2005), se debe buscar: variedad de *tareas*, que supongan un reto personal y con implicación activa, así como la utilización juegos y ejercicio de cooperación, con objetivos a corto, medio y largo plazo (adaptados al alumno) y en los que tengan posibilidades de tomar decisiones. De hecho, Coakley y White (1992) han demostrado que la motivación en los estudiantes puede mejorarse desarrollando planes de estudios que atiendan a la variedad y diversidad de actividades y tareas, motivando a los niños a participar en las clases.

Respecto a la *autoridad*, se debe procurar que el alumno pueda tomar decisiones sobre su aprendizaje, utilizar adecuadamente los estilos de enseñanza y ayudar a los estudiantes a que desarrollen técnicas de autocontrol y de dirección.

En el caso de la dimensión de *reconocimiento*, recompensas y castigos, para conseguir la orientación a la tarea se deberían utilizar más recompensas que castigos, ofrecer a todo el alumnado las mismas oportunidades para la obtención de recompensas, que éstas sean de carácter intrínseco y establecer, al inicio del curso escolar, las recompensas y castigos dejando las normas bien claras. En el caso del *feedback*, éste se debe ofrecer acorde con la situación de aprendizaje, ajustándose a

la mejora y progreso personal del estudiante. Se debería ofrecer, asimismo, *feedback* positivo de manera frecuente en clase.

En el caso de las *agrupaciones*, lo ideal sería establecer grupos flexibles y heterogéneos, con cambios frecuentes de compañeros y de número de componentes, usando estrategias divertidas para formar y deshacer grupos.

Respecto a la *evaluación*, ésta debe ajustarse a criterios relativos al progreso personal y al dominio de las tareas de clase, implicando al alumno en su posible autoevaluación, y utilizando una evaluación privada y significativa; el estudiante debe tener claro en qué ha fallado y qué debería hacer para mejorar. En este sentido, la utilización de la evaluación mediante rúbrica puede resultar útil.

Finalmente, en el caso del *tiempo*, se debe posibilitar el necesario tiempo y las necesarias oportunidades de práctica para todos los alumnos, dejando al estudiante el suficiente tiempo de organización y planificación de sus actividades, planteado acorde a sus edades y capacidades.

2.5. Interrelación entre variables

Al igual que las variables nombradas anteriormente pueden influir en la enseñanza y aprendizaje del alumno, estas mismas variables se correlacionan unas con otras. Así sería interesante para el profesorado conocer algunas de estas relaciones, ya que la consecución de alguna de estas variables, puede suponer la consecución de alguna otra, o lo contrario. Por ejemplo, las investigaciones han llevado a observar que el aburrimiento en EF correlaciona negativamente con la mayoría de variables positivas, destacando la autonomía, el apoyo a la autonomía y el clima al aprendizaje (Granero-Gallegos, et al., 2014). Por tanto, como docentes debemos potenciar estas variables en clase para alejar a los alumnos del aburrimiento.

También es destacable la correlación negativa mantenida entre la aproximación-maestría con el aburrimiento; posiblemente debido a que entre las metas de logro, la aproximación-maestría es considerada como la que presenta mayores efectos positivos en los estudiantes, como motivación, diversión, disfrute, relación con los demás, etc. (Méndez-Giménez, et al., 2013; Moller y Elliot, 2006; entre otros).

Estudios como los de Goudas y Biddle (1994), Kalaja, Jaakkola, Watt, Liukkonen y Ommundsen (2009), Ntoumanis, Barkoukis y Thøgersen-Ntoumani (2009), mostraron que los estudiantes que percibían un clima orientado a la tarea en sus clases tendían a sentirse más divertidos que aquellos en los que percibían un clima ego. Igualmente, se ha demostrado la relación positiva entre el clima motivacional que implica la tarea y la motivación intrínseca de los alumnos (Ntoumanis y Biddle, 1999; Parish y Treasure, 2003); es decir, los estudiantes que perciben un clima orientado a la tarea tienden a sentir la satisfacción y la diversión más que aquellos que perciben un clima orientado al ego (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Duda y Nicholls, 1992) y que los que están motivados intrínsecamente tienden a tener más

diversión (Cox, Smith y Williams, 2008). En este caso, el profesor debe tener los recursos didácticos necesarios para crear el clima adecuado para los estudiantes.

2.6. La Educación Física como asignatura que mejora el rendimiento académico

El ejercicio físico no está ligada exclusivamente a la mejora de ciertos problemas de salud, como la obesidad y otras patologías asociadas al sedentarismo de los escolares actuales, sino que puede mejorar procesos cerebrales importantes (mejora del flujo sanguíneo en el cerebro, cambios en los niveles hormonales, asimilación de los nutrientes, mayor activación del cerebro, etc.; ver Shephard, 1997). De hecho, el currículum actual (Ley 8/2013, ya citada), no termina de asociar la relación que existe entre esta asignatura y la mejora de nuestra capacidad cerebral, con el consiguiente aumento del rendimiento académico. Ya en 1965, Stone dejaba en evidencia que los procesos cognitivos en niños que practican una actividad física de manera sistemática eran mejores que los procesos de niños que eran sedentarios. Igualmente, en 1995, aparte de los posibles beneficios de la actividad física sobre las funciones cognitivas y la mejora del bienestar en personas que padecen de alguna enfermedad mental (ansiedad, depresión o estrés), autores como Hanneford manifestaron que mejoraba el rendimiento académico en los niños escolares. Hay que recordar que uno de los objetivos principales de la EF es que los alumnos adquieran hábitos de práctica física diaria en su tiempo de ocio, así como su práctica como catarsis. Pero estos beneficios han sido, además, demostrados por Sibley y Etnier (2003), Dwyer, Sallis, Blizzard, Lazarus y Dean (2001), Linder (1999), Linder (2002), Shephard (1997), Tremblay, Inman y Willms (2000), autores que apoyan la idea de que la actividad física realizada en la escuela puede traer beneficios en el rendimiento académico de los niños e, incluso, sugieren que existen beneficios, de otro tipo, comparados con los niños que no practican deporte. Por tanto, es fundamental no sólo realizar EF en la escuela, sino dedicarle más horas, pues como ya han comprobado otras investigaciones recientes (Arday, et al., 2010), cuantas más horas de EF en el centro, mayor beneficio académico y cognitivo.

Finalmente, cabe añadir a lo ya expuesto, la reciente investigación publicada por Booth, et al. (2014), dado que demuestran que el incremento de la actividad deportiva influye positivamente en las calificaciones generales de los escolares. Este estudio, con una amplia muestra de 5000 niños y niñas, pone de manifiesto la relación positiva entre actividad física diaria y mantenida entre los 11 y los 16 años y el rendimiento académico. Claro está que son otras variables las que determinan el conocimiento de una materia o de unos contenidos, pero realmente la práctica de ejercicio físico conlleva unos beneficios, como el aumento en la concentración de los estudiantes, que supone una mejora de la atención y conducta dentro del aula.

Todo lo expuesto debate y pone en alza que la EF es muy beneficiosa para los estudiantes, no solo a nivel físico, sino también para la mejora de los rendimientos escolares del alumnado, que tanto se persiguen desde la administración educativa en la actualidad. Pero, a su vez, como se ha demostrado, es necesaria una EF con mayor presencia en el horario escolar para que los beneficios sean realmente positivos.

3. A modo de conclusión

Tras las reflexiones aportadas en este trabajo, creemos necesario concluir recalcando varias ideas importantes para el profesorado de EF y, muchas de ellas, para el profesorado en general. Las mejoras de las habilidades cognitivas del alumnado, siendo imprescindibles, pueden complementarse y potenciarse para una mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Como se ha expuesto, es necesario trabajar de forma positiva y óptima las variables que en este trabajo se manifiestan, y en la dirección descrita. De esta forma, existe una mayor posibilidad de que nuestros alumnos avancen hacia una mejora académica y personal.

Por todo ello es importante, en primer lugar, crear un clima tarea o de aprendizaje en clase, pues como se ha comprobado, es el primer paso para conseguir otros beneficios en nuestros escolares. Seguidamente, el diseño de las tareas debe propiciar la autonomía en los estudiantes, buscando actividades que puedan acercar al discente hacia la satisfacción y la diversión, alejándose por tanto de tareas aburridas, monótonas y poco significativas.

Finalmente, indicar que no sólo es necesario que los alumnos reciban la asignatura de EF en sus centros sino que, además, ésta aumente de horas y contribuya, de esta forma, a crear un mayor hábito de actividad física, con la consiguiente mejora académica y curricular que los estudios aquí reflejados manifiestan.

Asimismo, a partir de lo expuesto, se deberían realizar diversas propuestas de intervención en las clases de EF en línea, por un lado, con la actual “boom” social de práctica deportiva: running, ciclismo, triatlón, raid de aventura, etc., y, por otro lado, teniendo en cuenta las inquietudes e intereses de los propios estudiantes, según el contexto. Esta podría constituir una línea interesante de actuación, así como de investigación de carácter longitudinal. De igual manera, se podría evaluar el impacto que este tipo de actuaciones provoca entre los adolescentes, tanto a nivel de adherencia de práctica en tiempo libre, como la repercusión en el rendimiento académico entre aquellos estudiantes con práctica continuada.

A la vista de lo expuesto, es importante propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje y el profesor un elemento dispuesto a cambiar y mejorar. Además, se deben potenciar las investigaciones que sigan comprobando la vinculación de una actividad física diaria con la mejora del rendimiento entre los estudiantes y llegar, además, a la adquisición de hábitos duraderos de actividad física en el tiempo libre y con ello a un descenso del sedentarismo entre los adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ardoy, D.N., Fernández-Rodríguez, J.M., Chillón, P., Artero, E.G., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., Ruiz, J.R., Guirado-Escámez, C., Castillo, M.J. y 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.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A, Bracho-Amador, C. y 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., Pérez-Quero, F.J., Bracho-Amador, C. y Sánchez-Fuentes, J. (2013). Prediction of Perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Booth, J.N., Leary, S.D., Joinson, C., Ness, A.R., Tomporowski, P.D., Boyle, J.M., & Reilly, J.J. (2014). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 265-270.
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertran, I., González, M. y Hatos, A. (2013). School Satisfaction Among Adolescents: Testing Different Indicators for its Measurement and its Relationship with Overall Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Romania and Spain. *Social Indicators Resesearch*, 111, 665-681.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J.L. y García-Merita, M.L. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515.
- Cecchini, J.A., González, C, Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 55-57.
- Cervelló, E.M. y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivación en las clases de EF: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 51-70.
- Cervelló, E.M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L.A. y Santos-Rosa, F. J. (2004): Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99(1), 271-283.

- Cervelló, E.M., Moreno, J.A., Martínez, C., Freís, R. y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del *flow* disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Coakley, J. y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Cox, A.E., Smith, A.L. y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Cuevas, R., García-Calvo, 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.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Digelidis, M. y Papaioannou, A. (2010). Age-group differences in intrinsic motivate goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science of Sports*, 9, 375-380.
- 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* (pp.129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R. y Dean, K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Elmore, G.M. y 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.
- Ferguson, Y., Kasser, T. y Jahng, S. (2010). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: the role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649-661.
- García, T., Santos-Rosa, F.J., Jiménez, R. y Cervelló, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de metas de logro. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 81, 21-28

- Goudas, M. y Biddle, S.J.H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education, 9*, 241-250.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F.J., Ortiz-Camacho, M.M. y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science y Medicine, 11*, 614-623.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J.A. y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física de tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(2), 59-70
- Hanneford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is not all in Your Head*. Great Oceans Publishing.
- Hernández, J.L., Velázquez, R., Martínez, M.E., Garoz, I. y López, A. (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.
- Hui, E.K.P. y Sun, R.C.F. (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,
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. y Ommundsen, Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation and fundamental movement skills. *European Physical Education Review, 115*, 315-335.
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación, 8/2013, de 9 de diciembre. (BOE, nº 295 de 10 de diciembre).
- Lim, B.S.C. y Wang, C.K.J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 52-60.
- Linder, K. (2002). The Physical Activity Participation-Academic Performance Relationship Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding (Academic Tracking). *Pediatric Exercise Science, 14*, 155-170.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, 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.

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini, J.A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Moller, A.C. y Elliot, A.J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. En A. Mittel (ed.), *Focus on educational psychology* (pp. 307-326). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Moreno, J.A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M. P. y Mula, C. (2002a): ¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física? En A. Díaz, J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (eds.): *III Congreso de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia, Consejería de Educación.
- Moreno, J.A., Zomeño, T.E., Marín, L.M., Ruiz, L.M. y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la EF según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101, 717-728.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Rebollo, M., Brida, V., Destouet, R., Hackenruch, G. y Montiel, S. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. 2 ed. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barsh, J. (2004) 'Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support', *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J., Nix, G. y Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational process. En Roberts,

- G.C., (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human kinetics.
- Ruiz, G. y Casado, R. (2012). Orientación motivacional en estudiantes de educación física pertenecientes al programa de cualificación profesional inicial (P.C.P.I.) y su contraste con alumnos de la E.S.O. *AGON International Journal of Sport Sciences*, 2 (1), 17-24.
- Shephard, R. (1997). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Sibley, B. y Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Standage, M., Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Stone, G. (1965). The play of little children. *Quest*, 8, 23-31.
- Taylor, I.M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Theeboom, M., de Knop, R. y Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses and motor skill development in children's sport: A field based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Tremblay, M., Inman, J. y Willms, J. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.
- Vlachopoulos, S.P., Karageorghis, C.I. y Terry, P.C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.