

Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional Prediction of boredom in physical education from the motivational climate

Raúl Baños, Emilio Arrayales

Universidad Autónoma de Baja California (México)

Resumen. El objetivo de este estudio fue analizar como el clima motivacional creado por el docente de educación física (EF) puede predecir la satisfacción o el aburrimiento durante la clase. Participaron 680 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de las provincias de la Región de Murcia y Alicante (España) (339 chicos, 341 chicas; $M_{edad} = 14.83$, $DT = 1.45$). Se utilizó un cuestionario compuesto por los siguientes instrumentos: Perceptions of Teacher's Emphasis Goals Questionnaire (PTEGQ), y Sport Satisfacción Instrument - PE (SSI-PE). Se realizaron análisis descriptivos, de correlación y regresión lineal simple con el SPSS v.22. Los resultados muestran valores medios altos en el clima de maestría y bajos en evitación-rendimiento. Con respecto al SSI-PE, los valores de la satisfacción en la clase de EF fueron altos y en aburrimiento medios. Por otro lado, el clima de maestría y aprobación social predijeron de forma positiva la satisfacción en la EF. Por su parte, el clima de evitación al rendimiento predijo de manera positiva el aburrimiento y el clima de maestría lo predijo de manera negativa. Los resultados obtenidos demuestran la importancia de crear sesiones con un clima de aprendizaje enfocado hacia la aprobación social y la maestría, ya que se relacionan con sensaciones de disfrute y evitar el clima de evitación-rendimiento.

Palabras clave: educación física, satisfacción, aburrimiento, secundaria, clima motivacional.

Abstract. The aim of this study was to analyze how the motivational climate created by the physical education teacher (PE) can predict satisfaction or boredom during class. 680 students of Compulsory Secondary Education from the provinces of the Region of Murcia and Alicante (Spain) was participated (339 boys, 341 girls, $M_{age} = 14.83$, $SD = 1.45$). A questionnaire composed by the following instruments Perceptions of Teachers' Emphasis Goals Questionnaire (PTEGQ) and Sport Satisfaction Instrument - PE (SSI-PE) was used. Descriptive, correlation and simple linear regression analyzes were performed with the SPSS v.22 software. The results show high mean values in the mastery climate and low mean values in the performance-avoidance. Regarding to SSI-PE, the values of satisfaction obtained in the PE class were high and in boredom were average. On the other hand, the mastery climate and social approval predicted positively the satisfaction in PE. On the other hand, the performance avoidance climate predicted positively the boredom and the mastery climate predicted it in a negative way. The results show the importance to create sessions with a learning climate focused on social approval and mastery, as they are related with feelings of enjoyment and avoid climates of avoidance-performance.

Keywords: physical education, satisfaction, boredom, secondary, motivational climate.

Introducción

Los adolescentes, experimentan sentimientos de satisfacción, diversión y aburrimiento que pueden llegar a desencadenar una gran influencia tanto a nivel académico como en otros ámbitos de su vida. La etapa de la adolescencia se caracteriza por ser un punto de inflexión en la vida de los estudiantes, ya que la influencia y presión de los iguales y la familia se va transformando, repercutiendo en las decisiones que se tomen en la etapa adulta (Maršaniæ, Margetiæ, Zeèeviæ, & Herceg, 2014). Además, el fracaso escolar unido a la insatisfacción de los adolescentes, aumentan los datos de la tasa de suicidios que son cada vez más preocupantes (Kosic et al., 2017).

La teoría del bienestar subjetivo es un constructo teórico que analiza la satisfacción de las personas en distintas áreas de su vida, diferenciando dichas áreas en dos grandes dimensiones, la dimensión cognitiva relacionada con juicios evaluativos sobre la satisfacción vital; y la dimensión afectiva con las emociones y afectos relacionados con la felicidad y el aburrimiento (Diener & Emmons, 1985). A su vez, la dimensión cognitiva se subdivide en la satisfacción global y en áreas concretas de la vida, y la afectiva en afectos de carácter positivo o negativo (Diener, Oishi, & Lucas, 2003). En esta línea, Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) y Lazarus (1991), afirman que las emociones (estados afectivos transitorios),

hacen referencia a reacciones específicas, particularidades concretas que ocurren en la vida de las personas, que pueden generar diversión, ansiedad o tristeza; mientras que la satisfacción con la vida, es el resultado de las evaluaciones que abarcan a ésta como un todo, o facetas amplias de la vida.

Los centros educativos pueden influir dentro de las dimensiones especificadas, la cognitiva, puesto que abarca toda una etapa de la vida de las personas y la afectiva, ya que los adolescentes pueden experimentar situaciones de diversión, aburrimiento o ansiedad de forma transitoria como las que se pueden dar en las clases de EF. Así, se ha relacionado la satisfacción en la EF con el rendimiento académico (Moloi, 2010), el compromiso del estudiante (Danielsen, Breivik, & Wold, 2011), con el esfuerzo, la persistencia en el aprendizaje y cohesión del grupo (Cuevas, García, & Contreras, 2013) y con los niveles de estrés de los adolescentes (Hui & Sun, 2010). Por el contrario, se ha relacionado el aburrimiento en las clases de EF con la insatisfacción con la escuela (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015) y en la reducción del aprendizaje de los estudiantes (Zullig, Huebner, & Patton, 2011), pudiendo incluso llegar a desencadenar en abandono escolar (Elmore & Huebner, 2010).

En esta línea, las competencias docentes son un factor imprescindible en la consecución de la satisfacción del estudiante en los centros de enseñanza (Baños et al., 2019; Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold 2009; Hui, & Son, 2010), ya que el clima de aprendizaje creado por el profesorado en la escuela, y en la EF en particular, repercutirá en el comportamiento y aprendizaje del alumnado en función de si se sien-

ten satisfechos o aburridos (Zullig et al., 2011).

El clima de aprendizaje influyen en la implicación de un individuo hacia una meta (factores ambientales) que junto a las características personales de éste (factores disposicionales) van a influir en su implicación resultante hacia la maestría o el rendimiento (Ames, 1987), conformando ambos factores la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989). Diversas investigaciones, han demostrado que dicho entramado teórico puede explicar y predecir; creencias, respuestas y comportamientos en contextos de logro (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes, & Martínez-Molina, 2013; Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2014; Ruiz-Juan & Piéron, 2013). Sin embargo, la gran mayoría de estos estudios se focalizan en los factores disposicionales y no tanto en los factores ambientales (Wang, Chia, Chatzisarantis, & Lim, 2010).

Centrándonos en el clima de aprendizaje de EF, los profesores son los que crean un ambiente contextual en el aula, responsable de las sensaciones de éxito y fracaso de sus estudiantes (Ntoumnaï & Biddle, 1999). 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). Así el clima orientado al rendimiento, centran la importancia en la victoria y demostrar mayor habilidad que los demás, mientras que, si se crean ambientes orientados hacia el esfuerzo, mejora personal y desarrollo de habilidades, el clima estará orientado hacia la maestría (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, & Milosis, 2007). De esta forma, los ambientes de aprendizaje que destacan estos autores son: aproximación a la maestría, aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento y aprobación social.

El clima de aproximación a la maestría, se caracteriza por diseñar tareas que fomenten la autonomía, la autodirección, participación, el dominio individual de la tarea, la resolución de problemas y brinda las mismas oportunidades para ser recompensado (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, & Ortiz-Camacho, 2015). El clima de aproximación al rendimiento, el docente controla gran parte de la dinámica de clase, fomentando la competencia interpersonal, las evaluaciones públicas y generalmente recompensa los estudiantes más dotados (Avcı, Çepikkurt, & Kale, 2018). En cuanto a la evitación del rendimiento, los docentes crean ambientes de aprendizaje donde los estudiantes buscan conseguir sus metas intentando no mostrarse incompetentes (Hansen & Rindgal, 2018). Por último, el clima de aprobación social tiene como objetivo la demostración de superioridad y obtención de reconocimiento social, independientemente del resultado de ejecución (Papaioannou et al., 2007), siendo el esfuerzo voluntario, algo que cualquier persona puede demostrar, indicando compromiso personal en lugar de capacidad o aptitud (Ruiz-Juan, 2014).

Recientemente, Ortiz-Camacho, Granero Gallegos, Baños, Baena-Extremera & De Deus (2017), mostraron que el clima de aproximación a la maestría se relaciona con valores de satisfacción intrínseca, y el clima tanto de aproximación como evitación del rendimiento predicen actitudes de consecución de objetivos basadas en factores externos al estudiante. Sin embargo, pocos estudios se han encontrado que es-

tudien la relación entre el clima de aprobación social con la satisfacción y aburrimiento en la escuela, ya que un adolescente que experimente sentimiento de aburrimiento puede producir en él sensaciones de fracaso, llegando incluso a experimentar deseo de abandono escolar. Por lo anterior, el objetivo de este estudio fue analizar como el clima motivacional creado por el docente de EF puede predecir la satisfacción o el aburrimiento en EF.

Material y método

Diseño

El diseño de la presente investigación ha sido de tipo descriptivo, seccional y no experimental (Sierra, 2011). El diseño es 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 solo momento del tiempo determinado, siendo éste cuando el alumnado se encontraba en el centro de enseñanza. Por último, este diseño es de tipo no experimental, puesto que no se ha llevado un programa de intervención con los estudiantes, estructurado en grupo control y otro experimental.

Participantes

La muestra que participó en el estudio fue un total de 680 adolescentes estudiantes de EF de los cuáles 339 eran hombres ($M = 14.83$; $DT = 1.45$) y 341 mujeres ($M = 14.82$; $DT = 1.46$), pertenecientes a centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Debido a los escasos recursos económicos que obstaculizaban el llevar a cabo el proyecto de investigación, se optó por no realizar ningún diseño muestral representativo de una población, debido a que todos los centros se localizaban relativamente próximos entre sí. Por este motivo, el diseño de la muestra fue no probabilístico y por conveniencia.

Procedimiento

Se contactó con la dirección de los centros de enseñanza y con el profesorado de EF para solicitar su autorización, informándoles de los objetivos e intencionalidad del proyecto de investigación. Posteriormente, se informó y solicitó la firma de un consentimiento informado a los padres/madres/tutores de los estudiantes. Se le comunicó al alumnado de la no existencia de respuestas correctas ni incorrectas, por lo que se les pidió máxima sinceridad. Los cuestionarios tuvieron una duración de 15-20 minutos, completándose en el aula con la presencia del investigador, que manifestó la posibilidad de aclarar cualquier duda durante el proceso.

Instrumentos

El cuestionario estuvo formando por las siguientes escalas:

Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptada a EF. Se usó la versión española (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno, & Duda, 1997) del *Sport Satisfaction Instrument (SSI)* de Duda y Nicholls (1992), adaptada a EF (*SSI-EF*) (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador & Pérez-Quero, 2012). El *SSI-EF* consta de 8 ítems para medir la satisfacción

intrínseca en una actividad deportiva mediante dos subescalas que miden *satisfacción/diversión* (5 ítems) y *aburrimiento* (3 ítems) en la práctica deportiva. La escala estaba precedida por la frase «Indica tu grado de desacuerdo o acuerdo con las siguientes afirmaciones, referidas a tus clases de Educación Física». Un ejemplo de ítem de *satisfacción/diversión* fue «Normalmente encuentro la asignatura de Educación Física interesante» y, de *aburrimiento* fue «En las clases de Educación Física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente». Las respuestas fueron recogidas en una escala de tipo Likert de 5 puntos que oscila desde *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (5).

Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ). Se ha utilizado la versión española (Ruiz-Juan, 2014) de la versión inglesa del PTEGQ de Papaioannou et al. (2007). Este instrumento, presenta 24 ítems que miden las percepciones que tienen los alumnos de sus profesores de EF. Está compuesto por cuatro dimensiones: *Aproximación-Maestría* (6 ítems), *Rendimiento-aproximación* (6 ítems), *Rendimiento-evitación* (6 ítems) y *Aprobación social* (6 ítems). La escala estaba precedida por la frase «Mi profesor de Educación Física...». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem de *maestría* fue «Esta muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades o juegos», de *rendimiento-aproximación* fue «Anima a los alumnos a jugar mejor que los demás», de *rendimiento-evitación* fue «A menudo hace que me preocupe por si me dice que no soy competente o capaz en la clase de educación física», de *aprobación social* fue «Pretende que yo aprenda habilidades o juegos para que mis compañeros me valoren».

Análisis estadístico

Se realizaron análisis descriptivos de cada subescala y los índices de asimetría y curtosis. Se comprobó la fiabilidad de cada componente a través del índice de consistencia interna alfa de Cronbach. Se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson y regresión lineal simple. Para todos los análisis se utilizó el paquete SPSS v.22.

Resultados

Estadística descriptiva

En la Tabla 1 se muestran los descriptivos de cada una de las variables del estudio. En la escala de SSI-EF, la media más alta correspondió a los sentimientos de diversión en EF por encima de las sensaciones de aburrimiento. En referencia a los factores del PTEGQ, el clima de aprendizaje que obtuvo la media más alta fue el clima de aproximación para la maestría, seguido del clima de aprobación social, aproximación al rendimiento, y evitación del rendimiento.

Los valores de asimetría y curtosis fueron próximos a 0 y <2.0, lo que indica semejanza con la curva normal univariada (Bolleng & Long, 1994), a excepción del factor aburrimiento en educación física que obtuvo 3.14 en el índice de curtosis. Además, se calculó la fiabilidad de cada componente propuesto originalmente por los autores, a través del índice de consistencia interna alfa de Cronbach (α). Todos los facto-

Tabla 1.

Descriptivos, normalidad y fiabilidad de las subescalas del SSI-EF y PTEGQ

	M	DT	a	A	K
SSI-EF					
1. DIVEF	4.16	.87	.84	-1.29	1.34
2. ABUEF	3.66	2.03	.68	1.87	3.14
PTEGQ					
3. AMA	3.56	.81	.79	-.54	.36
4. ARE	2.44	.86	.73	.13	-.63
5. EVR	2.27	.71	.60	.19	-.24
6. APS	2.77	.96	.83	.09	-.60

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; A = Asimetría; K = Curtosis; DIVEF = Satisfacción en Educación Física; ABUEF = Aburrimiento en Educación Física; AMA = Aproximación maestría; ARE = Aproximación rendimiento; EVR = Evitación rendimiento; APS = Aprobación social.

Tabla 2.

Correlaciones entre las subescalas del SSI-EF y PTEGQ

	1	2	3	4	5	6
SSI-EF						
1. DIVEF	1	-.41**	.34**	-.00	-.03	.18**
2. ABUEF		1	-.24**	.07	.11**	-.06
PTEGQ						
3. AMA			1	.12**	.17**	.47**
4. ARE				1	.52**	.57**
5. EVR					1	.50**
6. APS						1

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

Tabla 3.

Análisis de regresión lineal simple. El PTEGQ actúa como variable independiente o predictora del SSI-EF.

	DIVEF					ABUEF				
	B	Error tip.	β	t	p	B	Error tip.	β	t	p
PTEGQ										
AMA	.34	.05	.31	7.54	.000	-.64	.11	-.26	-6.01	.000
ARE	-.05	.05	-.05	-.95	.345	.09	.11	.04	.77	.439
EVR	-.14	.05	-.11	-2.56	.011	.44	.13	.15	3.40	.001
APS	.10	.05	.11	2.03	.043	-.07	.11	-.04	-.65	.516

Nota: Coeficientes no estandarizados (B; error tip.), pesos beta estandarizados (β), p es significativo al nivel < .05

res obtuvieron unos índices de fiabilidad aceptables a excepción del aburrimiento en la EF, encontrándose ligeramente por debajo del .70 ($\alpha = .68$), y el factor del clima de evitación al rendimiento ($\alpha = .60$).

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 diversión en las clases de EF se relacionó de forma significativa y positiva con el clima motivacional de aproximación a la maestría ($r = .34$) y de aprobación social ($r = .18$), y de forma negativa con el aburrimiento ($r = -.41$). En cuanto al aburrimiento en EF, se relacionó de forma positiva con el clima de evitación al rendimiento ($r = .11$) y de forma significativa y negativa con el clima de aproximación a la maestría ($r = -.24$).

Regresión lineal simple

Con el objetivo de comprobar el valor predictivo en la percepción del clima de aprendizaje en la EF, sobre la satisfacción intrínseca de los estudiantes hacia la EF, se han realizado diferentes análisis de regresión lineal (Tabla 3). Los resultados indican que el clima de aproximación a la maestría es el que, en mayor medida, predice positivamente la diversión en la EF ($\beta = .31$; $pd > .000$), seguido del clima de aprobación social ($\beta = .11$; $pd > .043$) y de forma negativa el clima de evitación al rendimiento ($\beta = -2.56$; $pd > .011$). Sin embargo, el clima de aproximación a la maestría predice de forma negativa el aburrimiento en EF ($\beta = -.26$; $pd > .000$) y el clima de evitación al rendimiento lo predice de forma positiva ($\beta = .15$; $pd > .001$).

Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido analizar como el

clima motivacional creado por el docente de EF puede predecir la satisfacción o el aburrimiento en EF. La importancia de este trabajo radica en cómo la percepción que tengan los estudiantes sobre los entornos de aprendizaje que cree el docente de EF, puede influir en la satisfacción intrínseca o aburrimiento del alumnado con la materia, teniendo en cuenta el clima de aprobación social propuesto por Papaioannou et al. (2007).

Los resultados obtenidos en el presente trabajo, muestran mayores puntuaciones en el clima de maestría. Estos hallazgos, están en concordancia con los de otras investigaciones realizadas anteriormente en España (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015; Cuevas et al., 2013; Méndez, Fernández, & Cecchini, 2012; Méndez, Fernández, Cecchini, & González, 2013; Vilchez & Ruiz-Juan, 2016) y en estudios transculturales de distintos países (Ruiz-Juan & Baena-Extremera, 2015; Ruiz-Juan, Ortiz-Camacho, García-Montes, Baena-Extremera & Baños, 2018). Por lo tanto, los estudiantes de EF en secundaria perciben entornos de aprendizaje cuyas metas, están orientadas al esfuerzo, aprendizaje, trabajo duro y a la autosuperación. Por el contrario, ambos climas de rendimiento obtuvieron las puntuaciones más bajas, síntoma propicio de la idiosincrasia propia del área de EF, donde a ningún estudiante le gusta perder o demostrar incompetencia (Ruiz-Juan et al., 2018).

En cuanto a las dimensiones de satisfacción y aburrimiento en la EF, se han obtenido puntuaciones más altas en la variable satisfacción que en la de aburrimiento, en línea con los hallazgos de Baena-Extremera et al. (2012) y Baños (2020). Diversos autores (Calderón, Martínez, & Martínez, 2013; MacPhail, Kirk, & Eley, 2003; Mowling, Borck, Eiler, & Rudisill, 2004), destacan la importancia que los estudiantes se sientan satisfechos y se diviertan con sesiones interesantes y creativas en dicha materia, ya que si por el contrario los adolescentes se aburren con clases monótonas, aumenta la probabilidad de abandono escolar (Baños, Barretos-Ruvalcaba & Baena-Extremera, 2019; Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera, y Tristán-Rodríguez, 2017).

Lo novedoso del modelo de predicción propuesto en este trabajo, es que no utiliza el modelo 2x2 de Elliot & McGregor (2001) ya utilizado bastante en otros estudios (Cuevas et al., 2013; Ruiz-Juan & Baena-Extremera, 2015; Agbuga & Xiang, 2008; Xiang, Agbuga, Liu, & McBride, 2017; Yeager et al., 2016), el cuál identifican el clima de evitación a la maestría, sin considerar el clima de aprobación social. Sin embargo, se ha utilizado el modelo propuesto por Papaioannou et al. (2007), en el cual afirman que los estudiantes tienen una gran dificultad para distinguir entre climas de aprendizaje que promuevan metas de evitación de la maestría y metas orientadas a la evitación del rendimiento, dándole de esta forma mayor importancia al clima de aprobación social, que al de evitación de la maestría.

Así, los resultados obtenidos del modelo predictivo, se observa que la aproximación a la maestría es el clima que más predice de forma significativa y positiva la diversión en la EF, seguido del clima de aprobación social. Resultados similares obtuvieron Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015), donde la aproximación a la maestría también predecía la satisfacción en EF, y ésta a su vez con la escuela. En esta línea, se han encontrado relaciones entre dicho clima con las atribu-

ciones internas de los estudiantes, la motivación intrínseca y la responsabilidad (Cecchini, González, Méndez-Giménez, & Fernández-Río, 2011; Ruiz-Juan et al., 2018). Así, se recalca la importancia de diseñar y planificar las sesiones de EF con ambientes donde las metas estén enfocadas hacia la superación de uno mismo, la obtención de la satisfacción por el mero aprendizaje, sin la necesidad de compararse con el resto de compañeros. Esto es importante, ya que se puede tener una gran repercusión en el aumento de la actividad física en el tiempo libre de los adolescentes, puesto que se potenciaría la satisfacción, diversión y la motivación intrínseca desde la materia de EF (Ruiz-Juan, 2015).

El clima de aprobación social también predice la diversión en EF en el presente trabajo, encontrando resultados similares en otros estudios (Ruiz-Juan, 2015; Papaioannou et al., 2007), los cuáles también hallaron relación con la motivación intrínseca. Sin embargo, la aprobación social no sólo se ha identificado con la motivación intrínseca, también se ha relacionado con la motivación extrínseca, la no motivación (*amotivation*) y atribuciones externas de los estudiantes (Ruiz-Juan et al., 2018), aspectos que se relacionan a su vez, con el aburrimiento y el abandono de la práctica deportiva (García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez, & Amado, 2012; Jöesaar, Hein, & Hagger, 2011). La consecución del logro en estos contextos de aprendizaje, dependen de los criterios determinados por otros, por lo que está bien visto por el contexto social que rodea a la persona. De esta forma, si dicho contexto social promueve valores como la comparación entre adolescentes, la demostración de habilidades o intereses que no satisfacen al individuo o le hacen sentir incompetente, pueden perjudicar al estudiante, aumentando sus niveles de no motivación (*amotivation*) y disminuyendo la participación activa del sujeto tanto en las clases de EF como en la actividad física en su tiempo libre. Por esto, las metas del clima de aprobación social deben estar orientadas hacia la cooperación, ayuda y consecución del éxito entre un grupo de iguales, ya que en función de cómo se gestione, se beneficia o perjudica la satisfacción de los estudiantes en EF.

Finalmente destacar los entornos de aprendizaje enfocados al rendimiento, los resultados obtenidos del análisis de regresión simple indican que la evitación al rendimiento, predice de forma significativa y negativa la satisfacción y de forma positiva el aburrimiento en EF, no hallando valores significativos con los climas de aproximación al rendimiento. Estos resultados están en línea con las investigaciones existentes (Notumanis & Biddle, 1999; Ruiz-Juan, 2015; Papaioannou et al., 2007), quienes además encontraron relación entre la aproximación al rendimiento y el aburrimiento. Además, la evitación al rendimiento se identifica con una baja motivación, alta ansiedad e incluso con mayores niveles de comportamientos disruptivos (Agbuga & Xiang, 2008; Agbuga, Xiang, & McBride, 2010). Los estudiantes orientados hacia la evitación del rendimiento, no les preocupan mejorar su aprendizaje ni la superación de uno mismo, sino el evitar sentirse inferiores al resto de iguales (Jang & Liu, 2012), teniendo una menor intención de seguir practicando actividad física en su tiempo libre (Fernández-Ozcorta, Almagro, & Sáez-López, 2015). Estas aportaciones, deberían estar presentes en el profesorado de EF, a la hora de diseñar y plani-

ficar sus clases.

En conclusión, cuando los profesores fomentan que el estudiante persiga sus metas sin mostrarse incompetentes, creará un clima de aprendizaje de evitación al rendimiento, lo que provocará que el estudiante se sienta más aburrido y menos satisfecho en la clase de EF. Por el contrario, si los docentes crean entornos de aprendizaje donde los objetivos sean la mejora de uno mismo, la adquisición de nuevas habilidades y la obtención del reconocimiento social, provocará que los adolescentes se diviertan más con la materia de EF, con todos los beneficios que ello conlleva.

Destacar como fortalezas de este trabajo el tamaño muestral y la temática, la cual puede contribuir a dar respuesta a una de las principales problemáticas que se encuentran día a día en el aula de EF. No obstante, a pesar de la novedad e interés de la temática y resultados aportados en este estudio, como la relación entre el clima de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes; y las implicaciones que puede tener a nivel pedagógico y de formación docente, deben ser tenidas en cuenta algunas limitaciones. La muestra está compuesta por alumnado de secundaria de dos provincias y, además, no se realizó un diseño muestral probabilístico, por lo que los resultados no pueden ser generalizados. Más estudios deberían llevarse a cabo en los que se propongan otros diseños de investigación como, por ejemplo, estudios experimentales con programas de intervención para la reducción de las conductas disruptivas en el aula, siendo consideradas también otras variables relacionadas con el profesorado.

Referencias

- Agbuga, B., & Xiang, P. (2008). Achievement goals and their relations to self-reported persistence/effort in secondary physical education: A trichotomous achievement goal framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 179–191. doi: 10.1123/jtpe.27.2.179
- Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. (2010). Achievement goals and their relations to children's disruptive behaviors in an after-school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 278–294. doi: 10.1123/jtpe.29.3.278
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123–148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Avci, K. S., Çepikurt, F., & 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. doi: 10.13189/ujer.2018.060218
- Baena-Extremera, A., & 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
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & 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. doi: 10.1123/jtpe.2013-0165
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377–396. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4037
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en educación física: Antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos*, 24, 46–49.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. En *4th European Conference of Psychological Assessment*. Las Palmas de Gran Canarias.
- 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.
- Baños, R. F., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Zamarripa, J., Beltrán, A., & 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
- 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
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40–50. doi: 10.25115/ecp.v12i25.2480
- Bollen, K., & Long, J. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Calderón, A., Martínez, D., & Martínez, I. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud del alumnado tras una unidad didáctica basada en educación deportiva. *Retos*, 24, 16–20.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Rio, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51–57.
- Cuevas, R., García, T., & Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en educación física: Una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685–692. doi: 10.6018/analesps.29.3.175821
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379–401. doi: 10.1080/00313831.2011.587322
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303–318
- Diener, E. & Emmons, R.A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality Assessment*, 99, 91–95. doi: 10.3200/JOER.102.4.303-320
- Diener, E., & Emmons, R.A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality Assessment*, 99, 91–95.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R.E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425. doi: 10.1146/annurevpsych.54.101601.145056
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 2, 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- 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
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. doi: 10.1002/pits.20488
- Fernández-Ozcorta, Eduardo J., Almagro, Bartolomé J., & Sáenz-López, Pedro. (2015). Predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 275-284. doi: 10.4321/S1578-84232015000100026
- García-Calvo, T., Sánchez, P.A., Leo, F. M., Sánchez, D., & Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 7-13. doi: 10.5232/ricyde2011.02502
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en educación física. *Retos*, 25, 23-27. doi: 10.1590/1678-7153.201427304
- Hansen, G., & 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. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.11.005
- Hui, E. K., & Sun, R. C. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172. doi: 10.1080/01443410903494452
- Jang, L.K., & Liu, W.Ch. (2012). 2x2 achievement goals and achievement emotions: a cluster analysis of students' motivation. *European Journal of Psychology Education*, 27, 59-76. doi: 10.1007/s10212-011-0066-5
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 500-508. doi: j.psychsport.2011.04.005
- Kosik, R., Fan, A., Mandell, G., Su, T. P., Nguyen, T., Chen, J., & Buka, S. (2017). Academic performance in childhood and the risk of attempting suicide as an adult. *The European Journal of Psychiatry*, 31(2), 73-79. doi: 10.1016/j.ejpsy.2017.03.002
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 96, 819-834. doi: 10.1037/0003-066X.46.8.819
- MacPhail, A., Kirk, D., & Eley, D. (2003). Listening to young people's voices: Youth sports leaders' advice on facilitating participation in sport. *European Physical Education Review*, 9, 57-73. doi: 10.1177/1356336X03009001180
- Maršanić, V. B., Margetić, B. A., Zečević, I., & Herceg, M. (2014). The prevalence and psychosocial correlates of suicide attempts among inpatient adolescent offspring of Croatian PTSD male war veterans. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(5), 577-587. doi: 10.1007/s10578-013-0426-2
- Méndez, A., Fernández, J., & 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. doi: 10.1174/021093912803758110
- Méndez, A., Fernández, J., Cecchini, J.A., & 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.
- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30(4), 621-633. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n4a392>
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K., & Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in physical education: Breaking down barriers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 40-51. doi: 10.1080/07303084.2004.10607256
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665. doi: 10.1080/026404199365678
- Ortiz-Camacho, M. M., Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., & De Deus Inácio, H. L. (2017). The Relationship between Perceived Motivational Climate and 2x2 Achievement Goals with Self-Determined Motivation in Physical Education. *Le travail humain* 80(4), 1556-1564.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259. doi: 10.1123/jtpe.26.3.236
- Ruiz-Juan, F. (2014). Propiedades psicométricas de la versión en español del perceptions of teacher's emphasis on goals questionnaire. *Revista mexicana de psicología*, 31(2), 164-177.
- Ruiz-Juan, F. (2015). Validez de constructo interna y externa del AGQ y PTEGQ en español. *Anales de Psicología*, 31(2), 626-635. doi: 10.6018/analesps.31.2.170041
- Ruiz-Juan, F., & Baena-Extremera, A. (2015). Predicción de las metas de logro en educación física a partir de la satisfacción, la motivación y las creencias de éxito en el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2).
- Ruiz-Juan, F., & Piéron, M. (2013). Orientaciones de meta en educación física y nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(1), 235-247. doi: 10.11144/Javeriana.upsy12-1.omef
- Ruiz-Juan, F.; Ortiz-Camacho, M.M.; García-Montes, M.E.; Baena-Extremera, A. & 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) pp. 165-183. DOI: doi: 10.15366/rimcafd2018.69.011
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: ed. Paraninfo Thomson Learning
- Vílchez, P. & Ruiz-Juan, F. (2016). Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. *Retos*, 29, 195-200.
- Wang, J., Chia, W., Chatzisarantis, N., & Lim, C. (2010). Influence of perceived motivational climate on achievement goals in Physical Education: A structural equation mixture modeling analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 324-338. doi: 10.1123/jsep.32.3.324
- Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., & McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340-352. doi: 10.1123/jtpe.2017-0034
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., ... & Trott, J. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of educational psychology*, 108(3), 374. doi: 10.1037/edu0000098
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. doi: 10.1002/pits.20532