



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria

Relationship of disruptive behaviors with teaching competencies, motivation, and satisfaction with school in secondary teaching Physical Education students

TESIS DOCTORAL

Marina Martínez Molina

DIRECTORES

Dr. Antonio Granero Gallegos

Dr. Antonio Baena Extremera

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Universidad de Almería

Almería - 2020

TESIS DOCTORAL

Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria

Relationship of disruptive behaviors with teaching competencies, motivation, and satisfaction with school in secondary teaching Physical Education students

Marina Martínez Molina

DIRECTORES

Dr. Antonio Granero Gallegos

Dr. Antonio Baena Extremera

Doctorado en Educación (RD 99/11)

Universidad de Almería

Almería – 2020



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero mostrar mi agradecimiento a los directores de la tesis por la ayuda incondicional que me han mostrado desde el principio, sin ellos esto no hubiese llegado a su fin. A Antonio Granero, por no dejar que abandone nunca, por su siempre disposición a ayudar, por su incansable paciencia y su gran corazón. A Antonio Baena, por sus consejos y gran apoyo desde que fui su alumna interna en la universidad, él fue quien me mostró el mundo de la investigación y quien me guió en el de la educación, una persona excepcional de la que nunca dejaré de aprender.

A mis padres, por apoyar todas y cada una de mis decisiones desde que decidí empezar a formarme como profesional de la Educación Física, ellos fueron mi inspiración desde pequeña con su excepcional y ejemplar trabajo docente. Los valores y la felicidad que transmitían era algo que yo también quería vivenciar.

A mi hermana, por ser una excelente persona siempre dispuesta a ayudar. A Pablo, quien tanto me dio durante la oposición y al que siempre estaré agradecida. Y, sobre todo, gracias por haberme regalado a las dos personas más geniales que conozco, mis sobrinas, Marina y Julia.

A Carlos, por no dejar que me rinda nunca dándole la vuelta a mis “ya no puedo más”, y por ser el compañero de vida más especial que se puede tener.

A mis amigas, por la amistad tan especial que compartimos, hacen que me sienta muy feliz y afortunada.

A mis buenos compañeros de trabajo, de los que no puedo estar más orgullosa por su incansable trabajo y dedicación, de los que aprendo cada día y con los que comparto momentos que siempre quedarán en mi memoria.

A todos aquellos maestros y profesores que tanto me aportaron, y por supuesto, a mis alumnos, hacen de mi trabajo un lugar especial y mantienen mi motivación para que siempre tenga ganas de seguir aprendiendo. A todos, mil gracias.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DERIVADA DE LA TESIS DOCTORAL

- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & **Martínez-Molina, M.** (2015). Validación española de la *Escala de Evaluación de la Competencia Docente* en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 113-122. Disponible en: <https://revistas.um.es/cpd/article/view/244531>
- Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., & **Martínez-Molina, M.** (2020). Analysis of Misbehaviors and Satisfaction With School in Secondary Education According to Student Gender and Teaching Competence. *Frontiers in Psychology*, 11, 63. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00063.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., & **Martínez-Molina, M.** (2019). Interaction Effects of Disruptive Behaviour and Motivation Profiles with Teacher Competence and School Satisfaction in Secondary School Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 114. DOI:10.3390/ijerph17010114
- Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P. J., Baena-Extremera, A., & **Martínez-Molina, M.** (2019). Effects of Motivation, Basic Psychological Needs, and Teaching Competence on Disruptive Behaviours in Secondary School Physical Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4828. DOI:10.3390/ijerph16234828
- Martínez-Molina, M.**, Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Baños, R. (2020). Invarianza factorial por sexo del Cuestionario para las Conductas Disruptivas y Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física en estudiantes de secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 12(2), 125-137. DOI:10.25115/psye.v10i1.3172



UNIVERSIDAD DE ALMERIA

Dr. D. **Antonio Granero Gallegos** de la Universidad de Almería y Dr. D. **Antonio Baena Extremera** de la Universidad de Granada, directores de la Tesis Doctoral titulada:

Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria / Relationship of disruptive behaviors with teaching competencies, motivation, and satisfaction with school in secondary school Physical Education students

Realizada por la doctoranda Doña **Marina Martínez Molina**

INFORMAN que dicha Tesis reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración suficientes para ser defendida ante el tribunal que se nombre a tal efecto.

Almería, septiembre de 2020

Antonio Granero Gallegos

Antonio Baena Extremera

ÍNDICE

ÍNDICE

GLOSARIO ABREVIATURAS	17
ÍNDICE DE TABLAS.....	21
ÍNDICE DE FIGURAS	23
RESUMEN	25
ABSTRACT.....	31
INTRODUCCIÓN	39
CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO.....	43
1.1.- LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS	43
1.2.- LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	47
1.3.- LA COMPETENCIA DOCENTE	55
1.4.- LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE	58
CAPÍTULO 2 – METODOLOGÍA.....	65
2.1. OBJETIVOS	65
2.2. MUESTRA.....	65
2.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	67
2.3.1. <i>Escala de Evaluación de la Competencia Docente en EF (ETCS-EF)</i>	69
2.3.2. <i>Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física (CCDEF)</i>	70
2.3.3. <i>Escala de Motivación en el Deporte (SMS-EF)</i>	71
2.3.4. <i>Escala de Satisfacción con la Escuela (ISC)</i>	72
2.3.5. <i>Escala de Satisfacción con las Clases de Educación Física (SSI-EF)</i>	73
2.3.6. <i>Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES)</i>	74
2.4. PROCEDIMIENTO DE TRADUCCIÓN Y FASES PREVIAS DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL <i>EVALUATION OF TEACHING COMPETENCIES SCALE</i> AL ESPAÑOL.....	74
2.4.1.- <i>Traducción y Fases Previas del Proceso de Adaptación del Evaluation of Teaching Competencies Scale</i>	74
2.5. PROCEDIMIENTO	76
2.6. ANÁLISIS DE DATOS	77

CAPÍTULO 3. RESULTADOS	83
3.1. VALIDACIÓN AL CONTEXTO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ANÁLISIS DE LA INVARIANZA FACTORIAL SEGÚN SEXO DEL INSTRUMENTO (OBJETIVO 1)	83
3.1.1. <i>Propiedades Psicométricas de la Versión Española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física</i>	83
3.1.1.1. <i>Adaptación del Instrumento</i>	83
3.1.1.2. <i>Análisis de Ítems de la Escala</i>	84
3.1.1.3. <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	85
3.1.1.4. <i>Validez Externa</i>	87
3.1.1.5. <i>Análisis de la Invarianza Factorial según Sexo de la Versión Española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física (ETCS-EF)</i>	87
3.2. CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA ESCUELA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN LA VARIABLE SEXO Y COMPETENCIA DOCENTE PERCIBIDA (OBJETIVO 2)	88
3.2.1. <i>Análisis Descriptivo y de Correlación</i>	88
3.2.2. <i>Diferencias según la Variable Sexo</i>	889
3.2.3. <i>Diferencias según la Competencia Docente</i>	90
3.3. EFECTOS DE LA MOTIVACIÓN, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y COMPETENCIA DOCENTE SOBRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS (OBJETIVO 3).....	92
3.3.1. <i>Análisis Descriptivo y de Correlación</i>	92
3.3.2. <i>Análisis de Regresión Multinivel</i>	93
3.4. EFECTOS DE INTERACCIÓN DE PERFILES DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA CON LA COMPETENCIA DOCENTE Y SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA (OBJETIVO 4)	99
3.4.1. <i>Análisis Descriptivo y de Correlación</i>	99
3.4.2. <i>Análisis de Clúster</i>	100

3.4.3. <i>Diferencias en la Satisfacción con la Escuela y la Competencia Docente</i>	103
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN.....	1077
4.1 DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 1	107
4.2. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 2	109
4.3. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 3	111
4.4. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 4	11919
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	125
5.1. OBJETIVO 1	125
5.2. OBJETIVO 2.....	125
5.3. OBJETIVO 3.....	1266
5.4. OBJETIVO 4.....	126
CAPÍTULO 6. FORTALEZAS, LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS.....	129
6.1. FORTALEZAS.....	129
6.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....	129
6.3. APLICACIONES Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS.....	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	165
ANEXO – 1. VERSIÓN ESPAÑOLA DE LA ADAPTACIÓN A LA EF DE SECUNDARIA DE LA ESCALA ETCS (ETCS-EF)	1677
ANEXO – 2. CUESTIONARIO PARA LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA (CCDEF) (GRANERO-GALLEGOS & BAENA- EXTREMERA, 2016).....	16969
ANEXO – 3. ESCALA DE MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE ADAPTADO A LA EDUCACIÓN FÍSICA (SMS-EF) (GRANERO-GALLEGOS, BAENA-EXTREMERA, GÓMEZ-LÓPEZ, SÁNCHEZ-FUENTES, & ABRALDES, 2014).....	170
ANEXO – 4. ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA (ISC) (CASTILLO, BALAGUER, & DUDA, 2001)	172

ANEXO – 5. ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (SSI-EF) (BAENA-EXTREMERA, GRANERO-GALLEGOS, BRACHO-AMADOR, & PÉREZ-QUERO, 2012)..... 173

ANEXO – 6. ESCALA DE MEDICIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (BPNES) (MORENO-MURCIA, GONZÁLEZ-CUTRE, CHILLÓN, & PARRA, 2008A)..... 174

GLOSARIO ABREVIATURAS

ABU: Aburrimiento con la escuela

ABU-EF: Aburrimiento con la Educación Física

AFC: Análisis Factorial Confirmatorio

AGR: Agresividad

AIC: Akaike Information Criterion

AMO: Amotivación

AMS: Academic Motivacion Sc

AUT: Autonomía

AVE: Average Variance Extracted (Varianza Media Extraída)

BAP: Bajo autocontrol personal

BPN: Necesidades Psicológicas Básicas

BPNES: Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas

CCDEF: Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física

CCI: Coeficiente de Correlación Intraclase

CCIT-c: coeficiente de correlación corregido ítem-total

CFI: Índice de Ajuste Comparativo

COM: Competencia

DES: desobediencia de las normas

DT: Desviación típica

EF: Educación Física

ECVI: Índice de validación esperada

EFA: Análisis factorial exploratorio

EMS: Échelle de Motivation dans les Sports

ETCS: Evaluation of Teaching Competencies Scale

ETCS-EF: Escala de Evaluación de la Competencia Docente en EF

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

GL: Grados de libertad

IC: Intervalo de confianza

IFI: Índice de Ajuste Incremental

IRR: Irresponsabilidad y bajo compromiso

ISC: Intrinsic Satisfaction Classroom Questionnaire (Escala de Satisfacción con la Escuela)

ITC: International Test Commission

M: Media

MANOVA: Análisis multivariante de la varianza

ME: Motivación Extrínseca

MI: Motivación Intrínseca

MLM: Modelos Lineales de Regresión Multinivel o Mixta

N: Muestra

PAC: Perturbador del ambiente de clase

PECI: Physical Education Classroom Instrument

REL: Relación con los demás

RMSEA: Error de Aproximación Cuadrático Medio

SAT: Satisfacción con la escuela

SAT-EF: Satisfacción con la Educación Física

SDT: Self Determination Theory (Teoría de la Autodeterminación)

SEM: Análisis con ecuaciones estructurales.

SMS: Sport Motivation Scale

SMS-EF: Escala de Motivación en el Deporte adaptada a la Educación Física

SRMR: Media Cuadrática del Error Tipificada

SSI: Sport Satisfaction Instrument

SSI-EF: Satisfacción con las clases de Educación Física

TLI: Índice de Tucker-Lewis

χ^2 : Chi-cuadrado

ÍNDICE DE TABLAS

2.3.1. Variables e instrumentos de medida	67
2.3.2. Fiabilidad y validez del CCDEF	70
2.3.3. Fiabilidad y validez del SMS-EF	72
2.3.4. Fiabilidad y validez del ISC	73
2.3.5. Fiabilidad y validez del SSI-EF	73
2.3.6. Fiabilidad y validez del BPNES	74
3.1.1. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N=758)	85
3.1.2. Análisis de invarianza por sexo para el ETCS-EF	88
3.2.1. Descriptivos y correlaciones de las subescalas ECTS-EF, ISC y CCDEF	89
3.2.2. Diferencias según la variable sexo en función de las subescalas del ETCS-EF, ISC y CCDEF según modelo de regresión mixto	90
3.2.3. Diferencias según la competencia docente (ETCS-EF) en función de las subescalas del ISC y CCDEF según modelo de regresión mixto	91
3.3.1. Estadísticos descriptivos y correlaciones	93
3.3.2. Análisis de Regresión Multinivel: Estimaciones y Ajustes. Variable dependiente: irresponsabilidad y bajo compromiso	95
3.3.3. Análisis de Regresión Multinivel: Estimaciones y Ajustes. Variable dependiente: desobediencia de las normas	96
3.3.4. Análisis de Regresión Multinivel: Estimaciones y Ajustes. Variable dependiente: perturbador del ambiente de clase	97

3.3.5. Análisis de Regresión Multinivel: Estimaciones y Ajustes. Variable dependiente: bajo autocontrol personal	98
3.4.1. Descriptivos y correlación entre variables	99
3.4.2. Clústers del Grupo A y Grupo B siguiendo método jerárquico (Ward) y no jerárquico (k-medias)	101
3.4.3. Media, desviación típica y valores Z en los clústers	102
3.4.4. Diferencias en la satisfacción con la escuela y competencia docente según clúster; análisis multivariante	104

ÍNDICE DE FIGURAS

3.1.1. Diagrama del AFC con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del ETCS-EF	86
3.4.1. Perfiles motivacionales y conductas disruptivas	103

RESUMEN

RESUMEN

El comportamiento disruptivo del alumnado es un fenómeno complejo y actual que implica a los diferentes agentes educativos. En la actualidad, los problemas de indisciplina en las aulas de secundaria se están convirtiendo en una realidad cada vez más frecuente, siendo la tónica habitual en muchos de los centros educativos. Como consecuencia acaba convirtiéndose en uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo. Este tipo de conductas influyen negativamente en las actitudes y expectativas de alumnado y del profesorado, pues puede incrementar la resistencia u oposición a innovar por parte de los docentes, así como a emplear metodologías más activas de enseñanza, y estar relacionado de forma directa con el absentismo de estudiantes y docentes, pues pueden causar burnout, insatisfacción profesional e incluso llegar al abandono prematuro de la profesión. El proceso de enseñanza-aprendizaje se ve perjudicado, constituyendo un serio problema y pudiendo repercutir en los sentimientos de satisfacción con la escuela, en la relación con los docentes o hasta en el fracaso escolar. Además de ello, todo lo anterior se ve modelado por las características del género, siendo diferente entre chicos y chicas. Por todo lo anterior, en esta tesis se plantearon varios objetivos: (i) validar al contexto español de educación secundaria la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física y analizar la invarianza factorial por sexo de este instrumento; (ii) conocer las diferencias que existen en la satisfacción con la escuela, conductas disruptivas y competencias docentes según el sexo del alumnado y analizar la satisfacción con la escuela y las conductas disruptivas del alumnado en función de la competencia docente percibida; (iii) analizar los efectos de la competencia docente percibida, motivación y necesidades psicológicas básicas, sobre las conductas disruptivas en estudiantes de EF de secundaria; (iv) analizar los perfiles motivacionales del alumnado de educación secundaria en EF y la relación con el apoyo a la autonomía, satisfacción, importancia y utilidad a la EF, y la intención de práctica futura de actividad física en el tiempo libre.

El diseño de este estudio fue observacional y descriptivo de carácter transversal y se realizó una selección de la muestra de tipo no probabilístico y por

conveniencia, según las personas a los que se pudo acceder. En el estudio principal participaron 758 estudiantes (347 hombres; 411 mujeres) de siete institutos públicos de secundaria de la Región de Murcia, España, con edades entre los 13 y los 18 años ($M = 15.22$; $DT = 1.27$). La muestra para el estudio de la invarianza por sexo de la escala validada estuvo compuesta por 410 estudiantes (202 hombres = 49.3%; 208 mujeres = 50.7%) con edades entre los 13 y los 18 años ($M = 15.14$; $DT = .96$).

En relación al objetivo 1, para medir la competencia docente en Educación Física se adaptó al contexto español la versión original del *Evaluation of Teaching Competencies Scale* (ETCS) de Catano y Harvey (2011). Se analizó la estructura del instrumento mediante procedimientos confirmatorios y se efectuaron análisis de consistencia interna y estabilidad temporal. Los modelos para el análisis de la invarianza fueron evaluados siguiendo la propuesta metodológica avanzada de testar cuatro modelos sucesivamente más constreñidos. El análisis de las diferencias por sexo fue realizado con Modelos Lineales de Regresión procedimiento MIXED.

Para dar respuesta al objetivo 2 se utilizaron las siguientes escalas: Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física, Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física, y Escala de Satisfacción con la Escuela, Satisfacción. Para los análisis estadísticos se utilizaron Modelos Lineales de Regresión Multinivel realizados con el procedimiento MIXED.

Para el objetivo 3 se utilizaron las siguientes escalas: Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física, Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física, Escala de Motivación en el Deporte Adaptada a la Educación Física y Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas. Para los análisis estadísticos se utilizaron Modelos Lineales de Regresión Multinivel realizados con el procedimiento MIXED.

Para el objetivo 4 se utilizaron las siguientes escalas: Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física, Escala de Satisfacción con la Escuela, Escala de Motivación en el Deporte Adaptada a la Educación Física, y Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física. Se realizó un análisis

de clúster que estableció dos perfiles diferenciados: altas conductas disruptivas y bajas conductas disruptivas.

Como conclusiones, se puede considerar la versión española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física es válida y fiable para medir la competencia docente, independientemente del sexo del alumnado. Asimismo, las competencias del docente de Educación Física tienen relación con los comportamientos disruptivos en el aula, relacionándose también con la satisfacción con la escuela. También se puede concluir que corresponden a los chicos los niveles más altos de comportamientos disruptivos en el aula, asociados a perfiles de baja motivación intrínseca y alta amotivación. Por otro lado, entre estudiantes con una motivación más autodeterminada, que corresponde con perfiles de bajas conductas disruptivas y formados sobre todo por chicas, es más probable que se den menos conductas de irresponsabilidad y bajo compromiso. La amotivación y el aburrimiento con la escuela incrementa las diferentes conductas disruptivas en el aula.

Todos los resultados son discutidos con trabajos actuales y específicamente vinculados a la temática.

Palabras clave: adolescentes, enseñanza, necesidades psicológicas básicas, mal comportamiento.

ABSTRACT

ABSTRACT

The disruptive behavior of students is a complex and current phenomenon that involves the different educational agents. At present, the problems of indiscipline in secondary school classrooms are becoming an increasingly frequent reality, being the usual trend in many of the educational centers. As a consequence, it ends up becoming one of the most important problems facing the educational system. This type of behavior negatively influences the attitudes and expectations of students and teachers, as it can increase resistance or opposition to innovation on the part of teachers, as well as to use more active teaching methodologies, and be directly related to the absenteeism of students and teachers, as they can cause burnout, professional dissatisfaction and even lead to premature abandonment of the profession. The teaching-learning process is impaired, constituting a serious problem and may affect feelings of satisfaction with the school, in the relationship with teachers or even in school failure. In addition to this, all of the above is shaped by the characteristics of the gender, being different between boys and girls. Due to all the above, in this thesis several objectives were proposed: (i) to validate in the Spanish context of secondary education the Scale of Evaluation of Teacher Competence in Physical Education and analyze the factorial invariance by sex of this instrument; (ii) know the differences that exist in satisfaction with the school, disruptive behaviors and teaching competencies according to the sex of the students and analyze satisfaction with the school and disruptive behaviors of the students based on perceived teaching competence; (iii) analyze the effects of perceived teaching competence, motivation, and basic psychological needs on disruptive behaviors in secondary school PE students; (iv) analyze the motivational profiles of PE secondary school students and the relationship with support for autonomy, satisfaction, importance and usefulness of PE, and the intention of future practice of physical activity in free time;

The design of this study was observational and descriptive of a cross-sectional nature and a non-probabilistic and convenience sample was selected according to the people who could be accessed. The main study included 758 students (347 men; 411 women) from seven public secondary schools in the Region of Murcia,

Spain, with ages between 13 and 18 years ($M = 15.22$; $SD = 1.27$). The sample for the study of invariance by sex of the validated scale consisted of 410 students (202 men = 49.3%; 208 women = 50.7%) with ages between 13 and 18 years ($M = 15.14$; $SD = .96$).

Regarding objective 1, in order to measure teacher competence in Physical Education, the original version of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS) by Catano and Harvey (2011) was adapted to the Spanish context. The structure of the instrument was analyzed by confirmatory procedures and internal consistency and temporal stability analyzes were performed. The models for the analysis of invariance were evaluated following the advanced methodological proposal of testing four successively more constrained models. The analysis of the differences by sex was performed with Linear Regression Models MIXED procedure.

In order to respond to objective 2, the following scales were used: Scale of Evaluation of Teacher Competence in Physical Education, Questionnaire for Disruptive Behaviors in Physical Education, and Scale of Satisfaction with School, Satisfaction. Linear Multilevel Regression Models performed with the MIXED procedure were used for statistical analyzes.

For objective 3, the following scales were used: Questionnaire for Disruptive Behaviors in Physical Education, Assessment Scale of Teacher Competence in Physical Education, Motivation Scale in Sports Adapted to Physical Education and Measurement Scale of Basic Psychological Needs . Linear Multilevel Regression Models performed with the MIXED procedure were used for statistical analyzes.

For objective 4, the following scales were used: Questionnaire for Disruptive Behaviors in Physical Education, School Satisfaction Scale, Sports Motivation Scale Adapted to Physical Education, and Physical Education Teacher Competence Assessment Scale. A cluster analysis was conducted that established two different profiles: high disruptive behaviors and low disruptive behaviors.

As conclusions, the Spanish version of the Physical Education Teaching Competence Assessment Scale can be considered valid and reliable to measure teaching competence, regardless of the gender of the student body. Likewise, the competences of the Physical Education teacher are related to disruptive behaviors

in the classroom, also related to satisfaction with the school. It can also be concluded that boys have the highest levels of disruptive behaviors in the classroom, associated with profiles of low intrinsic motivation and high amotivation. On the other hand, among students with a more self-determined motivation, which corresponds to profiles of low disruptive behaviors and mainly made up of girls, less irresponsible and low-commitment behaviors are more likely to occur. Amotivation and boredom with school increases the different disruptive behaviors in the classroom.

All results are discussed with current works and specifically related to the subject.

Keywords: adolescents, teaching, basic psychological needs, misbehavior.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Desde que era una niña he visto en mi casa que significa ser docente, mis padres son maestros y yo los he imitado desde bien pequeña dándo clases en una pizarra a mis primas pequeñas.

Siempre he tenido claro que yo quería dedicarme a la docencia y más concretamente a la Educación Física. Así que en cuando terminé el instituto me matriculé en CCAFD, pocos días después me di cuenta de que no me había equivocado.

El deporte siempre ha formado parte de mi vida, estuve 10 años federada jugando en un equipo de voleibol, ahí aprendí la importancia de la responsabilidad cuando perteneces a un grupo, lo importante que es ser un buen compañero tanto de los que juegan a tu lado como de los que se consideran rivales el tiempo que dura el partido. Todos ellos, valores que afiancé tiempo después cuando tuve la suerte de jugar en un equipo de rugby.

Me encantaba lo que hacía y cada vez tenía más claro que quería ser parte de la cadena de la actividad física y la salud, que quería trasmitir todos estos beneficios y los que me quedaban por aprender a mis futuros alumnos.

Fue en la carrera donde empecé a interesarme por la investigación, me convertí en alumna interna de Antonio Baena y ya en ese entonces empezamos junto con Antonio Granero a investigar sobre la importancia de la conductas disruptivas en las aulas y sobre como influía la competencia docente.

Ellos me guiaron y compartieron conmigo su experiencia docente, yo le veía cada vez más interés a esta investigación, poco después empecé a trabajar como docente, y fue ahí, cuando acabé por entender la gran utilidad que esta investigación podía aportar.

Cuando comenzamos a revisar la literatura científica vimos que no era un temática muy estudiada y que podría ser una investigación novedosa y de actualidad debido a el interés que podía levantar en los centros educativos. Como podemos apreciar los que trabajamos en ellos, es una problemática habitual en la mayoría centros y sobre la que aún queda mucho que aportar.

He de decir que me siento una afortunada de haber formado parte de este equipo y de haber aportado nuestro grano de arena para intentar buscar soluciones a estos problemas que nos condicionan nuestra forma de impartir las clases.

Al final es una manera de poder ayudar a nuestros compañeros y alumnos con el fin de crear un clima de clase mucho más agradable y que propicie un mejor aprendizaje en las aulas.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO

1.1.- LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

El comportamiento disruptivo del alumnado es un fenómeno complejo que implica a todos los agentes educativos (alumnado, profesorado, centro educativo, familias y marco socio-comunitario). En la actualidad, vemos cómo los problemas de indisciplina en las aulas se están convirtiendo en una realidad cada vez más frecuente, siendo la tónica habitual en muchos de los centros educativos. Como consecuencia acaba convirtiéndose en uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo (Cothran & Kulinna, 2007; Díaz-Aguado & Martínez, 2013; Foces, Marugán, & Caño, 2002; Gotzens, Castelló, Genovard, & Badía, 2003; Gotzens, Badía, Castelló, & Genovard, 2007; Gotzens, Badía, Genovard, & Dezcallar, 2010; Jurado & Tejada, 2019; Lucas-Molina, Pulido-Valero, & Solbes Canales, 2011; Marchesi, 2005; Moreno & Soler, 2006).

Según Jurado, La Fuente, y Justiniano (2020), este tipo de conductas influyen negativamente en las actitudes y expectativas de alumnado y profesorado, puede incrementar la resistencia u oposición a innovar por parte de los docentes, así como a emplear metodologías más activas de enseñanza, y estar relacionado de forma directa con el absentismo de estudiantes y docentes, pues pueden acusar burnout, insatisfacción profesional e incluso llegar al abandono prematuro de la profesión. Inevitablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve perjudicado, constituyendo un serio problema (Medina & Reverte, 2019) y pudiendo repercutir en los sentimientos de satisfacción con la escuela, en la relación con los docentes o, incluso, hasta en el fracaso escolar (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera, & Tristán-Rivera, 2017).

Como predictores del fracaso escolar, estos malos comportamientos se relacionan con conductas de inadaptación social y rechazo, sobre todo en los centros de educación secundaria (Muñoz, Carreras, & Braza, 2004; Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Valle, & Núñez, 2012) y con futuras conductas violentas, tanto en el contexto escolar como en la formación de ambientes sociales peligrosos (Hartley, Bauman, Nixon, & Davis, 2015; Taylor & Smith, 2019). Numerosos trabajos

confirman en hecho de que el comportamiento del alumno en clase dificulta la capacidad para enseñar por parte del profesor (Busquets, Martín, Rosselló, & Sáez, 2010; Díaz-Aguado & Martínez, 2013; Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2010; Simón, Gómez, & Alonso-Tapia, 2013; Urbina, Simón, & Echeita, 2011), a la vez que un número importante de docentes señala los problemas de conducta de los estudiantes como uno de los obstáculos más serios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon, & Álvarez-Martino, 2005; Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon, & Fueyo-Gutiérrez, 2008).

Jurado (2015) indica que entre los factores más relevantes que causan estas conductas disruptivas, los docentes aluden a la desmotivación y falta de expectativas por parte de los estudiantes, así como la valoración negativa que tienen de la educación. En menor medida falta de hábitos y/o técnicas de estudio, de trabajo, de organización y las distracciones motivadas por el uso extendido de las tecnologías o por intereses del alumnado que divergen de ser propiamente educativos. Y, por último, influencias del grupo, conflictos, falta de habilidades sociales, falta de actitud, de disciplina, absentismo, bajo nivel educativo, insuficiente grado de madurez, etc. Es destacable que entre los factores centrados en la figura docente son percibidos como poco significativos, solo una minoría de profesores considera como causa vinculada al desarrollo de estas conductas la gestión y organización del aula (Jurado 2015; Jurado & Tejada, 2019).

A nivel escolar, es interesante destacar que los malos comportamientos del alumnado son más habituales en secundaria que en primaria (Cothran & Kulinna, 2007; Kulinna, Cothran, & Regualos, 2006). Concretamente, la adolescencia se caracteriza por una etapa de rebeldía, inconformismo, lucha contra lo estipulado, irresponsabilidad y bajo autocontrol personal. Se trata de una etapa en la que se puede producir una desvinculación de la escuela y un descenso de la predisposición a cumplir con las normas y las expectativas del comportamiento (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). La transgresión de las normas es una conducta frecuente del desarrollo evolutivo de los menores en las etapas de la niñez y de la adolescencia y constituye un proceso de afianzamiento en la personalidad y en el

posicionamiento social. Como se ha reseñado anteriormente, son comportamientos que se exteriorizan sobre todo en la adolescencia durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Torregrosa et al., 2012), debido probablemente a los importantes cambios propios de esta etapa y su desarrollo, como el aspecto físico y los cambios en el ámbito psicosocial. Estos cambios psicosociales suponen en muchas ocasiones una crisis de identidad y de valores en el adolescente junto a un aumento de conductas que alteran la convivencia tanto en la familia como en la escuela.

Entre los problemas de convivencia que podemos encontrar en las aulas, autores como Goyette, Dore, y Dion (2000) y Kulinna et al. (2006), señalan comportamientos como ociosidad, falta de respeto, hablar fuera de turno, y/o eluden o faltan a clases, lo que genera un impacto negativo en el entorno de aprendizaje. Si nos centramos en el ámbito de la Educación Física (EF), Weiss, Smith, y Stuntz (2008) destacan en determinadas ocasiones comportamientos agresivos, como la intimidación y la lucha con los iguales.

Por su parte, Ruttledge y Petrides (2012) plantearon algunos tipos de malos comportamientos en las clases así como la forma conductual en que el alumnado la manifiesta. Estos son comportamientos agresivos (golpear, patear, empujar, lenguaje abusivo...); comportamientos físicamente disruptivos (romper, dañar o destruir objetos, molestar físicamente...); comportamiento socialmente disruptivo (gritar, correr en clase, exhibir rabietas); comportamiento desafiante ante la autoridad (negarse a realizar tareas, comportamientos desafinados, lenguaje ofensivo...); y comportamiento auto-disruptivo (ensemismarse).

En la investigación llevada a cabo por Jurado (2015), las conductas que más se presentan en las aulas se relacionan con reacciones individuales (decir palabrotas, destrozar mobiliario, pegar a compañeros, enfados, ...), seguidas de la interacción con el docente (interrumpes en clase, molestas al profesor, faltas de respeto, el profesor le llama la atención o el profesor le castiga); y las que menos, se refieren a reacción con compañeros (molestar, coger las cosas de otros, insultos, ...), la dinámica de la clase (sales de clase sin permiso, llegas tarde a clase, incumples las normas del centro, ...) y la interacción compañeros (molestas a los compañeros, coges cosas de otros sin permiso, amenazas a tus compañeros...).

En relación con el profesorado, Jurado y Tejada (2019) señalan que focalizan su atención mayoritariamente en acciones disruptivas dentro del aula, que se caracterizan por manifestaciones como: murmullos y ruidos, interrupciones, uso del móvil, salir de clase sin permiso, insultos y palabrotas; y en las conductas disruptivas que tienen lugar durante el cambio de clases. En relación al alumnado el único ítem por encima de la media teórica fue “te aburres en clase”, mostrando en el resto de conductas disruptivas un perfil bajo. Lo que nos lleva a destacar que el alumnado no concibe estas conductas disruptivas de la misma forma que lo hacen los profesores.

Los estudios acerca de los comportamientos disruptivos o inapropiados en EF han demostrado que la conducta negativa del alumnado no solo afecta a la calidad de la enseñanza, sino que además supone una interferencia en el aprendizaje entre pares (Cothran, Kulinna, & Garrahy 2009; Kulinna et al., 2006). Una de las variables que se ha usado para analizar estos comportamientos, tanto en estudiantes, como en profesorado, ha sido el sexo. Específicamente, el sexo femenino, tanto las profesoras como las estudiantes, son las que reportan mayores incidencias de conductas inapropiadas (Kulinna et al., 2006), siendo probable que las mujeres reciban dichos comportamientos negativos (Cothran & Kulinna, 2007). Varios trabajos han hallado niveles de conductas inapropiadas más elevadas entre los varones que entre las chicas (Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006; Cothran & Kulinna, 2007; Driessen, 2011; Kulinna et al., 2006). Los chicos suelen ser más bulliciosos, disruptivos y perturbadores con sus compañeros (Glock & Kleen, 2017), y ella suelen ser más proactivas y menos problemáticas (Driessen, 2011), aunque con comportamientos más tímidos e introvertidos (Glock & Kleen, 2017) o acciones de tipo verbal (Jurado & Tejada, 2019). Además, los varones suelen verse más influenciados por el resto de compañeros que las chicas, provocando esto mayores niveles de inasistencia a la escuela, castigos y comportamientos desafiantes con los profesores (Geven, Jonsson, & van Tubergen, 2017; Hadjar & Buchmann, 2016). Esta percepción no se corresponde cuando se analizan las respuestas de los alumnos, ya que no manifiestan diferencias en la tipología de acciones relacionadas con las conductas disruptivas en relación al sexo (Jurado & Tejada, 2019). No obstante, otros autores (e.g., Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera, & Zamarripa, 2018)

encontraron que las estudiantes afirmaban tener más comportamientos agresivos en las sesiones de EF.

Llegados a este punto, podemos identificar la conducta disruptiva como la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta perturbadora contraria a las normas explícitas o implícitas del contexto educativo (Jurado & Tejada, 2019), que pone en peligro el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje óptimo en la escuela y el éxito de la enseñanza (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016).

Como podemos observar, estos malos comportamientos dificultan la realización adecuada de las tareas de clase y entorpecen las acciones que se llevan a cabo en el contexto de aprendizaje, afectando no solo al estudiante que la provoca sino también al resto de alumnado y docentes que reciben las consecuencias (Jurado & Tejada, 2019). Entre las atribuciones de los estudiantes a los comportamientos inapropiados en el aula de EF destaca el aburrimiento que vivencian en sus clases, encontrándolas monótonas, además de manifestar un cierto descontento con el docente; no obstante, en ocasiones hay que destacar que se trata de alumnos con conductas disruptivas habituales (Cothran & Kulinna, 2007).

Por otro lado, según estos autores, otra posible causa de la manifestación de estas conductas disruptivas puede ser el conflicto entre las expectativas de la institución y las del profesorado y alumnado; ello produce insatisfacción personal, ineficacia en el logro de los objetivos educativos, rebeldía e indisciplina. Autores como Alderman y Green (2011) apuntan a la baja calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes como fuente de estos problemas de comportamiento.

1.2.- LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Para poder entender y tratar todo este conflicto se puede acudir a la teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés), que es una de las más importantes teorías de estudio en relación con la motivación en la educación, y muy estudiada en el contexto de la EF (Deci & Ryan, 2000). Esta teoría defiende que las personas que participan en una actividad por razones autónomas son más adaptativas a las situaciones diferentes que se les plantean (Deci & Ryan, 2008), y que

presentan un alto nivel de compromiso (Franco, Coterón, Gómez, Brito, & Martínez, 2017). Por ello, la SDT es actualmente una de las teorías más utilizadas para explicar la motivación humana, y más concretamente, la motivación hacia las actividades físicas y deportivas (Moreno & Martínez, 2006).

La motivación en el contexto educativo, según Gaeta y Cavazos (2015), consiste en el conjunto de creencias que el alumnado tiene sobre sus objetivos y fines académicos, revelando el porqué considera una meta importante, y deduciendo una explicación acerca de la persistencia en su conducta. Asimismo, se considera que tanto el interés como la persistencia, son elementos de la voluntad que mantienen la motivación e inciden en la concentración y disposición en la tarea del alumnado (Gaeta & Cavazos, 2015; Usán & Salavera, 2018). Por ello, numerosas investigaciones (Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini-Estrada, 2016; Niemiec & Ryan, 2009; Tapia, 2007; Usán & Salavera, 2018) abordan la variable de la motivación en el ámbito educativo, como una parte fundamental del alumnado.

En este sentido, Pintrich y Schunk (2006) exponen que la motivación incluye actividad física, como es el esfuerzo y la persistencia, y actividad mental, como es la planificación, la organización, o la toma de decisiones. De igual manera, la motivación hace referencia a la energía, a la dirección, a la persistencia y a la consecución de un resultado final (Ryan & Deci, 2000). Además, la motivación refleja la relación entre el aprendizaje y el rendimiento, por lo que los individuos se verán motivados hacia una actividad, en la medida en que la información que se le presente signifique algo para ellos (Batista, Gálvez, & Hinojosa, 2010).

Hay que tener en cuenta que el perfil motivacional de los adolescentes durante la práctica deportiva puede ayudar a entender los patrones de conducta de estos (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador & Sánchez-Fuentes, 2013). Es importante destacar que la motivación humana y el funcionamiento de la personalidad se relacionan dentro de un contexto social determinado (Ervasti et al., 2012), estableciéndose tres grados: el grado más alto de motivación autodeterminada o motivación intrínseca, un grado intermedio o motivación extrínseca y el grado más bajo, la amotivación.

Respecto a la motivación más autodeterminada o intrínseca, se entiende como el placer por participar en una actividad por el mero hecho del disfrute, interés o satisfacción personal en la realización de dicha actividad (Ervasti et al., 2012). En alumnado de EF, la motivación intrínseca provoca un mayor interés de participación, tanto en las clases como en el tiempo libre (Gutierrez, Sancho, Galiana, & Tomas, 2018). Este enfoque sirve para mostrar la inclinación natural de las personas hacia aspectos como la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993), imprescindibles en lo que respecta al desarrollo social y cognitivo que, a su vez, pueden constituir y representar el punto de partida del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Ryan, 1995). La motivación intrínseca perdura gracias a la capacitación y competencia del individuo y la percepción personal sobre su propia eficacia de manera que cuanto más competente y eficaz se sienta una persona, más incrementará su motivación intrínseca (Bandura, 1977).

Por otro lado, la motivación extrínseca es la actividad que realiza una persona para satisfacer una demanda externa o conseguir una recompensa (Deci & Ryan, 2000) y se caracteriza porque el sujeto no manifiesta ninguna predisposición para realizar lo que le proponen y, por tanto, lo más probable es que la actividad se acompañe de sentimientos como miedo, depresión o frustración (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). Esta motivación surge como consecuencia de no valorar la actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para ejecutarla (Bandura, 1986), o de esperar un resultado que no será conquistado (Seligman, 1975). Ejemplo representativo es aquel estudiante que no entiende la necesidad, utilidad y beneficios de la práctica de EF y, por ende, percibe su participación en las clases como una pérdida de tiempo. Para autores como Ellis (2005), la motivación intrínseca tiene muchas ventajas sobre la motivación extrínseca, ya que en términos generales, el alumnado motivado intrínsecamente suele realizar la tarea por iniciativa propia, implicarse cognitivamente en ella, abordar aspectos más difíciles de la misma, evaluar su propio progreso, tener un alto rendimiento, o ser creativo durante la ejecución, entre otros aspectos.

Finalmente, la amotivación significa la falta de motivación para la práctica de una actividad, asociándose a la ausencia de intención (Mcdermott et al., 2016), sentimiento de incompetencia al realizar una actividad (Ibáñez-Granados, Ortiz-Camacho, & Baena-Extremera, 2018), o el rechazo a resultados no esperados (Duchesne & Larose, 2018). La amotivación tiene lugar en situaciones en las que los individuos no perciben contingencias entre los resultados y sus acciones, experimentando sensaciones de incompetencia o falta de control (Méndez-Giménez, Ceccchini, Fernández-Río, & González, 2012). A partir de la SDT (Deci & Ryan, 2000) se puede explicar que las conductas del alumnado durante el desarrollo de una sesión en clase pueden variar en función de la motivación.

La SDT fue elaborada a partir del análisis de cuatro mini teorías con la intención de explicar los fenómenos motivacionales, vamos a ver en qué consiste cada una de ellas.

Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci & Ryan, 1985). Está centrada en explicar como los factores externos repercuten en el aumento o disminución de la motivación intrínseca (Frederick & Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Según esta teoría, los sentimientos de competencia generados durante la acción pueden desarrollar la motivación intrínseca gracias a la influencia de contextos sociales adecuados. Por tanto, desafíos apropiados, feedbacks que promuevan la eficacia y libertad en el desarrollo de las tareas ayudarán a estimular la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Al mismo tiempo, las investigaciones revelan que no sólo las recompensas tangibles, sino también estímulos negativos disminuyen la motivación intrínseca. Así, las amenazas, el exceso de exigencia, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas conducen hacia una percepción externa de causalidad (Ryan & Deci, 2000). En cambio, contextos de aprendizaje más propensos a la libertad de elección y de expresión emocional incrementarán la motivación intrínseca al ofrecer más autonomía en el individuo (Deci & Ryan, 1985). Estos resultados no son ajenos al ámbito de la actividad físico-deportiva, donde también se han encontrado resultados semejantes (Frederick & Ryan, 1995). Por tanto, trabajar en entornos que estimulen las buenas relaciones entre personas en un clima social adecuado, va a generar un mayor grado de motivación intrínseca

Teoría de la Integración del Organismo. Haciendo referencia a lo anteriormente expuesto, en la SDT, Deci y Ryan (1985) entienden la motivación como un continuum en el que se presentan diferentes niveles de autodeterminación que abarcan desde la conducta más autodeterminada, hasta la conducta no-autodeterminada. Así, de mayor a menor grado, la conducta del sujeto puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Esto va a depender de factores como la posibilidad de elección o el feedback positivo que estimularán la motivación, y las recompensas externas o el feedback negativo que disminuirán la motivación. De manera que la motivación intrínseca se da cuando los motivos de la práctica son inherentes a la propia actividad o tarea, y la persona la realiza por la propia satisfacción que le supone (Deci & Ryan, 1985; Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, & García-Calvo, 2012). Mientras que la motivación extrínseca, hace alusión al compromiso en una actividad por las consecuencias que de ella se puedan derivar más que por la propia actividad (Usán & Salavera, 2018). Y, por último, la amotivación, que se expresa cuando la persona tiene una falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (Moreno & Martínez, 2006).

Teoría de la Orientación de Causalidad. Esta miniteoría atiende a los aspectos que caracterizan la conducta y el origen de la regulación en las personas. Según Deci y Ryan (2000) encontramos tres tipos de orientaciones causales. La primera orientada a la autonomía, se da en sujetos motivados intrínsecamente por sus objetivos e intereses personales y que se relaciona positivamente con la autoestima, el desarrollo del ego y otro conjunto de valores vinculados al bienestar. La segunda está relacionada con el control, caracterizada por el intento de controlar los acontecimientos y realizar acciones sin necesidad de deber hacerlo y sin determinar una correlación positiva con el bienestar. Por último, la desmotivación y las orientaciones de causalidad impersonal parte de la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y ocurre cuando no se tienen el control de las situaciones y como consecuencia no se obtienen los objetivos esperados. Según Vallerand (1997), los resultados extraídos de las investigaciones reflejan que cada uno de los tipos de orientación predice un estilo de regulación.

Teoría de las Necesidades Básicas. Este concepto tiene su máximo interés a través del enfoque que se aplica sobre el ámbito escolar y la incidencia que posee con respecto a la salud psicológica y/o bienestar personal. Según Deci y Ryan (2000), las necesidades básicas son nutrimentos psicológicos innatos esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar. De este modo se identifica el contexto y las condiciones favorables para la salud psicológica del individuo con un mejor rendimiento y, consecuentemente, un mayor grado de satisfacción. Las investigaciones demuestran que cada una de las necesidades básicas posee un papel fundamental en el desarrollo y la experiencia, así como en lo que atañe a la adquisición de sensaciones de bienestar en el ámbito de la vida diaria (Ryan & Deci, 2000), por lo que como contrapartida cualquier frustración supondrá algún tipo de consecuencia negativa.

Pues bien, teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, se extrae que los estudiantes, dentro del contexto educativo que supone un centro, actuarían motivados por estas tres posibles necesidades psicológicas básicas (BPN): la autonomía, la competencia y la relación con los demás (Deci & Ryan, 1985). Por consiguiente, a continuación se va a explicar cada una de ellas.

En primer lugar, indicar que la necesidad de autonomía es entendida como el esfuerzo que las personas hacen por determinar su propio comportamiento y el origen de las propias acciones. Las personas que realizan las acciones en este contexto de autonomía se desarrollan bajo un estilo motivacional autónomo y eligen libremente adoptar un determinado comportamiento, bien porque encuentran esa conducta intrínsecamente gratificante o bien porque perciben que la sugerencia es importante y significativa (Ryan & Deci, 2000). Aquellos aprendizajes que se desarrollan en un clima que favorece la autonomía del estudiante incrementarán su motivación intrínseca (Black & Deci, 2000; Deci, Schwartz, Scheinman & Ryan, 1981; Reeve, 2002). En cambio, cuando el alumnado tiene una percepción de que el aprendizaje se desarrolla en un clima en el que se controla su comportamiento, desciende su sentido volitivo y baja la motivación natural. A esto hay que sumarle que, según Matos (2009), la motivación intrínseca es el mejor ejemplo del comportamiento autónomo y autodeterminado. Frente a ella, la motivación extrínseca es

más controlada y menos autónoma. Por tanto, se puede concretar que es importante promover el apoyo a la autonomía porque esta predice la autodeterminación; y en diversas investigaciones se ha demostrado que está vinculada con una mayor concentración en la clase (Black & Deci, 2000; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005), un mayor esfuerzo académico (Ntoumanis, 2005) y un menor abandono escolar (Black & Deci, 2000); entre otros beneficios.

Por otro lado, la necesidad de competencia se entiende como el control del resultado y el afán de experimentar eficacia, es decir, producir los resultados del comportamiento y comprender los instrumentos que conducen hacia la conducta de dichas consecuencias (Ryan & Deci, 2000).

Y, por último, la necesidad de relación con los demás hace alusión a la preocupación por los demás, haciendo sentir a los demás que tienen una relación auténtica con uno mismo con un fin que podría ser el de sentirse aceptado y fraternizar con los demás (Deci & Ryan, 1985; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, & Bracho-amador, 2014). Esta necesidad de relacionarse hace alusión al interés por experimentar relaciones satisfactorias con los demás y con el orden social en general (Deci & Ryan, 1985).

La satisfacción de las BPN se asocia a consecuencias positivas, como una mejora de la motivación autónoma (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015). Sin embargo, las BPN también pueden ser frustradas e insatisfechas debido a la restricción de estas por personas de su entorno (Moreno-Murcia, González-Cutre, Chillón, & Parra, 2008a) y en el ámbito educativo se manifiestan mediante comportamientos disruptivos o malos comportamientos (Duchesne & Larose, 2018). La satisfacción de estas tres BPN favorecen un mayor aprendizaje en la clase de EF cuando se propicia la adecuada motivación del alumnado, favoreciendo mayor compromiso académico durante el aprendizaje (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador, & Sánchez-Fuentes, 2013; Granero Gallegos, Gómez-López, Abrales, & Rodríguez-Suárez, 2011). La frustración, con relación a cada una de estas percepciones, se asocia directamente a una menor motivación intrínseca y, por lo tanto, con una mayor motivación extrínseca e incluso con la desmotivación (Deci & Ryan, 2000). Según los autores nombrados, las BPN serían

los constituyentes fundamentales de la motivación intrínseca, pero no siempre ocurre así.

Los resultados aportados por Moreno, Jiménez, Gil, Aspano, & Torrero (2011) demostraron, teniendo en cuenta la SDT (Deci & Ryan, 1985), que la disciplina se relacionó de manera positiva y significativa con la motivación intrínseca y extrínseca, mientras que lo hizo de forma negativa con la desmotivación. Por otro lado, un clima motivacional orientado a la tarea predijo de manera positiva la disciplina, mientras que la desmotivación y un clima motivacional orientado al ego perjudicaron de manera positiva la desmotivación. Así, con objeto de reducir o evitar la indisciplina, el profesorado debe favorecer formas de motivación más autodeterminadas, evitando que el alumnado caiga en la desmotivación. De esta manera, el alumnado empleará el tiempo en la realización de la propia tarea más que en conductas indisciplinadas, aprendiendo a elegir comportamientos apropiados en el aula. Es por ello que es importante que el profesorado guíe a los estudiantes mediante estrategias de disciplina de preocupación y responsabilidad con el fin de conseguir una motivación autodeterminada (Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho-Amador, & Pérez-Quero, 2015; Granero-Gallegos, Gómez-López, Baena-Extremera, Bracho-Amador, & Pérez-Quero, 2015). Además, la literatura ha demostrado que los alumnos con motivación intrínseca sienten mayor satisfacción en las clases de EF, mejoran sus relaciones con los demás y valoran y conceden mayor importancia y utilidad a esta asignatura (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, & Martínez-Molina, 2016; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, & Martínez-Molina, 2014), favoreciendo de esta manera un clima de aprendizaje en las clases.

Por tanto, vemos la gran influencia del contexto educativo en la motivación del alumnado y en el control de las conductas disruptivas, potenciando este hecho la proliferación de estudios al respecto (Alonso-Alberca, Vergara, Gutiérrez-castro, & Vozmediano, 2017; Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016). También se puede buscar la explicación de algunas decisiones a nivel personal por parte de los estudiantes por fundamentarse en la relación que haya entre la motivación y factores sociales, familiares o personales (Ibañez-Granados et al., 2018). Pero también

es importante conocer la percepción que los estudiantes tienen de la competencia de la figura del docente para tratar de explicar el “porqué” de los malos comportamientos en el aula e intentar que disminuyan o desaparezcan. Siguiendo a Duchesne y Larose (2018), si los estudiantes notan competencias académicas adecuadas durante el aprendizaje, la motivación se verá incrementada y, además, supondrá la prevención de posibles malos comportamientos.

En la presente tesis doctoral se aborda esta cuestión en el contexto de la EF. Esta asignatura destaca por el fomento de un clima de diversión, motivación y evasión de estrés entre el alumnado, propiciando una relación positiva entre la satisfacción del alumnado, el currículo de la asignatura de EF y el propio sistema escolar (Boyce & McGowan, 2019; Wang, Lannotti & Luk, 2012). Se trata de una problemática de aula de gran interés e importancia, lo que ha conllevado que cada vez se investigue más sobre las conductas disruptivas y la falta de disciplina de los escolares de educación primaria y secundaria como un indicador de éxito o fracaso en la enseñanza (Deci & Ryan, 2000; Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016; Hartley et al., 2015).

En la investigación de esta problemática, nos encontramos con que la mayoría de estas investigaciones relacionadas con el ámbito de la educación se han centrado en el estudiante por considerarlo como uno de los elementos más importantes sobre los que influir para producir mejoras. A pesar de este avance, no debemos olvidar que, en el sistema educativo, el profesorado y su proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen otro elemento clave, y sobre el que se está desarrollando menos investigación.

1.3.- LA COMPETENCIA DOCENTE

Partiendo de la idea anteriormente expuesta, vemos que el éxito educativo no depende solo del alumnado motivado, necesitamos de profesores que sepan motivar con la consecuente creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje (Boekaerts, 1996).

En el estado español, para acceder a los cuerpos de maestros y profesores es preciso superar un proceso selectivo de oposición en el que cada aspirante tiene

que mostrar sus facetas como buen docente: comunicación, creatividad, capaz de atender y ofrecer información al estudiante, tener capacidad para la resolución de conflictos, ser dominador de los contenidos de su materia, etc. No solo estas cualidades apuntadas, sino que deberían ir acompañadas de otras y que todo maestro y profesor debería de tener presente a lo largo de toda su carrera docente. En este sentido, la experiencia de observación en los centros de secundaria indica que muchas de estas características disminuyen o se pierden con el paso del tiempo. Quizá es que nunca estuvieron afianzadas. Razón de más para analizar las características de competencia docente, sobre todo por la importancia y repercusión que ello supone en el sistema educativo.

Qué se entiende por un docente eficaz es algo variable para cada persona. Por ejemplo, unos alumnos creen un profesor efectivo es, a veces, un perfeccionista, una persona que alienta y motiva, atenta y cariñosa; en otras ocasiones perciben a la figura docente como alguien inteligente, pero a la vez divertida, con entusiasmo, comprensiva y afectiva, y abierta (Moreno, 2009). Así pues, el maestro o profesor tiene que aunar una serie de rasgos personales, a la vez que habilidades y conocimientos específicos, relacionados correctamente con la enseñanza en clase (Keeley, Christopher, & Buskist, 2012). En este caso el alumnado adquiere un importante papel en el mantenimiento de la calidad y en la mejora del aprendizaje, sobre todo por su participación en los procesos que garantizan la calidad interna de la enseñanza (Lidice & Saglam, 2012). Entre esos procesos están los de participar en la evaluación y valoración del profesorado y de su labor docente. Estas evaluaciones son importantes como retroalimentación al alumnado, profesorado, administración, e investigadores (Kuzmanovic, Savic, Popovic, & Martic, 2013). Gran parte de estos estudios están fundamentados en el enfoque tradicional de enseñanza, en el que los alumnos valoran, al final, la enseñanza recibida durante un curso (Marsh, Ginns, Morin, Nagengast, & Martin, 2011).

Se considera que entre las principales deficiencias de estas evaluaciones hechas por el alumnado es que no se conoce realmente si los diferentes elementos de los cuestionarios que se usan para la valoración representan de manera adecuada los constructos subyacentes para los que fueron realizados. Tanto es así

que autores como Catano y Harvey (2011), Marsh (2007), Simpson y Siguwaw (2000), muestran su preocupación en la aplicación de encuestas para este tipo de evaluaciones docentes por los estudiantes, sobre todo por la falta de fiabilidad, validez y sesgo potencial.

En 2011, Catano y Harvey procedieron a la validación, con estudiantes universitarios (18-60 años), la escala denominada *Evaluation of Teaching Competencies Scale* (ETCS, por sus siglas en inglés). La intención de estos autores fue la creación de una escala para la evaluación de las competencias del docente, universitario en este caso. Catano y Harvey (2011) demostraron la fiabilidad y consistencia interna de este instrumento. Tras realizar diversos estudios, en esta escala fueron establecidos los requisitos que un profesor debería cumplir para desarrollar su labor de manera competente: , profesionalidad, conciencia de trabajo, creatividad, feedback, buena comunicación, consideración individual, resolución de problemas y conciencia social.

Pero a diferencia de lo que ocurre a nivel universitario, el profesorado de secundaria no es evaluado por los estudiantes a través de cuestionarios que puedan garantizar la calidad interna del proceso de enseñanza-aprendizaje, y menos aún en EF, donde el proceso educativo se puede considerar diferente al resto de áreas de aula. En este caso particular, también habría que tener en cuenta el importante rol del profesorado de esta materia dentro del currículum y en la formación de los estudiantes adolescentes, fundamentalmente en la promoción de práctica de actividad física y saludable más allá de las clases (Stratton, Fairclough, & Ridgers, 2008). El papel docente se considera fundamental y cada vez más estudiado y tenido en cuenta, pues hay diversas variables que puede manejar y de gran relevancia entre los estudiantes para la adopción de un estilo de vida físicamente activo fuera del entorno escolar: feedback, competencia percibida, selección de contenidos apropiados y adaptados, disfrute de sus experiencias (Wallhead & Buckworth, 2004).

Además, es importante que la metodología y forma de proceder del profesorado sea cada vez más estudiada, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, diferentes competencias (Cuevas, García-Calvo, González, & Fernández-Bustos,

2018; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Como apuntan algunos autores (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011), la forma en la que el profesorado de EF maneja su clase respecto al tiempo o el ambiente es un factor importante a la hora de afrontar las conductas disruptivas. Hoy en día continúa habiendo incertidumbre a la hora de saber cómo los docentes alcanzan las competencias necesarias para desarrollar su labor, sobre cómo afrontan los desafíos de la sociedad actual con su alumnado, o cómo evalúan las necesidades de estos (Taylor & Smith, 2019). Por ejemplo, como exponen Christie, Quiñones, y Fierro (2014), un número considerable de profesores presentan dudas a la hora de evaluar, aunque sí les gustaría alcanzar conocimientos y competencias suficientes sobre dicho proceso (Murcia, Gimeno, & Coll, 2007). Estos aspectos, como la falta experiencia y determinadas competencias por parte de los docentes para afrontar situaciones y ambientes difíciles desde el punto de vista de la disciplina, son de relevancia para destacar la importancia de la figura del profesor en el manejo de las conductas disruptivas (Vallerand et al., 1992).

Por todo ello, uno de los objetivos de esta tesis es la validación del ETCS al contexto español de educación secundaria en la materia de EF con el fin de evaluar la competencia del profesorado de secundaria. Se pretende contribuir así, a solventar el vacío actual en la investigación sobre el profesorado y su proceso de enseñanza en el sistema educativo, el cual está investigando en menor medida.

1.4.- LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE

Volviendo a la figura docente, diversas investigaciones han resaltado la importancia del rol que desempeña el profesorado tanto en la satisfacción del estudiante con la escuela y con la vida, como en su aprendizaje y rendimiento académico (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, & Martínez-Molina, 2015; Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera, & Tristán-Rodríguez, 2017; Li, O'Connor, O'Dwyer, & Orr, 2017). Otras investigaciones, como la realizada por Cameron y Lovett (2015), relacionaron el desinterés del docente con la enseñanza y el impacto negativo en el alumando, manifestado en un bajo compromiso escolar y un bajo rendimiento académico. Asimismo, la literatura reflejó que la competencia docente en las clases de EF se consideró como una variable predictora, estadísticamente significativa y

positiva, de la satisfacción/diversión del alumnado en clase, y negativo sobre el aburrimiento (Baena-Extremera et al., 2015), mientras que la incompetencia docente lo fue de las conductas inadecuadas entre los adolescentes (Baños, Baena-Extremera, Ortiz-Camacho, Zamarripa, Beltrán, & Juvera, 2019a).

Este estudio anteriormente citado relacionó los altos niveles de competencias docentes con bajos niveles de comportamientos negativos en el aula de EF, sin embargo, este trabajo no abarcó la repercusión de la competencia docente del profesorado (Baños et al., 2019a). Trabajos recientes (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015) han demostrado que la satisfacción/diversión con la EF es predictora, de manera positiva y significativa, de la satisfacción/diversión con la escuela. Esta satisfacción con la escuela contribuye a reducir el abandono escolar y las conductas disruptivas (Elmore & Huebner, 2010), influyendo incluso de manera positiva en la satisfacción con la vida del estudiante (Lewis, Huebner, Malone, & Valois, 2011). Por el contrario, la insatisfacción con la escuela se asocia con comportamientos negativos, como el abandono escolar (Takakura, Wake, & Kobayashi, 2010). Hay que resaltar que el abandono prematuro de la escolarización se relaciona con la manifestación de problemas de disciplina (Mena, Fernández, & Rivière, 2010), es decir, aquellos estudiantes que suelen presentar problemas disciplinarios, en un alto porcentaje tienden a abandonar el proceso de escolarización, sobre todo en ESO, infravalorando de este modo el papel de la escuela en su trayectoria vital como principal motivación.

La satisfacción con la escuela constituye una variable importante en el progreso del alumnado y se relaciona con las relaciones sociales y el rendimiento escolar (Bacete, Perrin, Schneider, & Blanchard, 2014; Baker, Dilly, Aupperlee & Patil, 2003; Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009; Huebner & Gilman, 2007; Samdal, Wold & Bronis, 1999), en los niveles de estrés (Hui & Sun, 2010), en el compromiso del discente con su trabajo escolar (Lyons & Huebner, 2016) y en la práctica deportiva extraescolar (Takakura et al., 2010), y en resultados académicos positivos (Huebner et al. 2014). Cuando el alumnado se siente satisfecho y a gusto con las clases (Baena-Extremera & Granero Gallegos, 2015), es menor la probabilidad de que se produzca abandono escolar y conductas disruptivas (Elmore &

Huebner, 2010), lo que contribuye, además, positivamente en la satisfacción con la vida del estudiante (Lewis et al., 2011).

Como hemos podido comprobar, la literatura científica ha manifestado que la satisfacción con la escuela reduce las malas conductas de los estudiantes, siendo aconsejable para ello el desarrollo de la competencia social, la competencia emocional, la capacidad cognitiva, la competencia del comportamiento, la competencia moral, el reconocimiento de la conducta positiva, las creencias en el futuro y las normas prosociales (Sun, 2016). En cambio, gestión del aula poco eficaz produce descontrol e interrupciones provocadas por unos pocos escolares, que afectan tanto a la ansiedad y al estrés de sus compañeros como a la del profesorado (Cothran et al., 2009). De esta forma, la labor del docente de EF adquiere un papel relevante en el desarrollo de unas buenas conductas en el aula. En función de las habilidades que desarrolle el profesorado podrá aumentar o disminuir los comportamientos negativos (Rasmussen, Scrabis-Fletcher, & Silverman, 2014). Aquel profesorado que dispone de gran repertorio de técnicas y estilos de enseñanza y, además, saben adaptarlos a distintos entornos y contenidos de aprendizaje, consiguen mejorar la satisfacción de los estudiantes con la escuela (Invernizzi et al., 2019), viéndose influenciada también por las orientaciones hacia el aprendizaje (Agbuga, Xiang, & McBride, 2010).

Algunos autores, como Smith y Suzuki (2015), determinan que el profesor de secundaria ha de ser capaz de crear diferentes ambientes de aprendizaje, según las características del aula, y de utilizar recursos didácticos novedosos. No obstante, también algunos de ellos afirman sentirse satisfechos con las metodologías tradicionales, desinteresándose por los nuevos paradigmas educativos y las nuevas metodologías (Glasnović & Domović, 2009). Este desinterés por parte de este profesorado con la enseñanza supone un impacto negativo en el alumnado que, a su vez, se traduce en bajo compromiso escolar y rendimiento académico (Cameron & Lovett, 2015). Visto desde la EF, estos aspectos expuestos repercutirá en un incremento del sedentarismo entre los adolescentes, con los consecuentes efectos negativos que suponen a nivel de la salud (Rué & Serrano, 2014).

Por ello, reconocer la satisfacción escolar como mediador de los efectos del clima escolar y la violencia es importante porque puede ayudar a mejorar las consecuencias negativas de la violencia escolar, como víctima o como perpetrador, en la satisfacción con la vida (Varela et. al., 2017).

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 2 – METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS

Una vez revisada la bibliografía y llevado a cabo todo el análisis documental de libros y artículos científicos, los objetivos que han sido planteados en la presente investigación son los siguientes:

1. Validar al contexto español de educación secundaria la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en EF y analizar la invarianza factorial por sexo de este instrumento.
2. Conocer las diferencias que existen en la satisfacción con la escuela, conductas disruptivas y competencias docentes según el sexo del alumnado y analizar la satisfacción con la escuela y las conductas disruptivas del alumnado en función de la competencia docente percibida.
3. Analizar los efectos de la competencia docente percibida, motivación y necesidades psicológicas básicas, sobre las conductas disruptivas en estudiantes de EF de secundaria.
4. Analizar los perfiles motivacionales del alumnado de educación secundaria en EF y la relación con el apoyo a la autonomía, satisfacción, importancia y utilidad a la EF, y la intención de práctica futura de actividad física en el tiempo libre.

2.2. MUESTRA

El diseño de este estudio fue observacional y descriptivo de carácter transversal y se realizó una selección de la muestra de tipo no probabilístico y por conveniencia, según las personas a los que se pudo acceder.

Muestra para el estudio principal

En total participaron 758 estudiantes (347 hombres; 411 mujeres) de siete institutos públicos de secundaria de la Región de Murcia, España. La edad de este alumnado osciló entre los 13 y los 18 años ($M = 15.22$; $DT = 1.27$); varones, 15.2 ($DT = 1.29$) y chicas, 15.18 ($DT = 1.26$). Por niveles, la distribución fue: 45.3% ($n = 43$) de 2º de ESO; 20.1% ($n = 152$) de 3º de ESO; 27.2% ($n = 206$) de 4º de ESO; y 7.5% ($n = 57$) de 1º de bachillerato. Fueron descartados 28 cuestionarios para el

análisis debido a errores u omisiones en las respuestas y 34 estudiantes no obtuvieron el consentimiento de los padres para participar en esta investigación. No hubo diferencias estadísticamente significativas en sexo x edad ($p = .501$) entre los participantes incluidos.

El alumnado participante estudiaba en centros de carácter público y situados en zonas de nivel socioeconómico medio y ningún centro educativo está incluido en el programa de educación compensatoria. A través del programa se asignan recursos específicos, tanto materiales como humanos, para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de escolares desfavorecidos socialmente en el sistema educativo.

Hay que reseñar que del total de la muestra se seleccionó un grupo de estudiantes al azar con el objeto de evaluar la estabilidad temporal del instrumento en el que se analizan sus propiedades psicométricas para su validación. Esta muestra fue previamente elegida de manera aleatoria y se compuso por 150 estudiantes, 73 chicos ($M = 15.02$; $DT = 1.37$) y 77 chicas ($M = 14.95$; $DT = 1.42$), que completaron otra vez el cuestionario seis semanas después.

Muestra para el estudio de la invarianza por sexo de la escala validada

Se utilizó una muestra independiente de la utilizada en el estudio principal y compuesta por 410 estudiantes (202 hombres = 49.3%; 208 mujeres = 50.7%) de ESO de centros públicos de la Región de Murcia con similares características a los de la muestra del estudio principal de esta tesis doctoral, es decir, centros docentes localizados en áreas de nivel socioeconómico medio y ninguno incluido en programas relacionados con Educación Compensatoria. El rango de edad estuvo comprendido entre 13 y 16 años ($M = 15.14$; $DT = .96$), siendo la edad media de los chicos 15.11 ($DT = .98$) y la de las chicas 15.17 ($DT = .94$). La distribución por cursos fue de 136 estudiantes en 2º de ESO (33.2%), 131 en 3º de ESO (32%) y 143 en 4º de ESO (34.8%). Fueron descartados 23 cuestionarios para el análisis debido a errores u omisiones en las respuestas y 27 estudiantes no obtuvieron el consentimiento de los padres para participar en esta investigación. No hubo diferencias estadísticamente significativas en sexo x edad ($p = .467$) entre los participantes incluidos.

2.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para la realización de esta tesis se ha desarrollado un instrumento con varias escalas, según se observa en la Tabla 2.3.1. A continuación se describen las diferentes escalas utilizadas.

Tabla 2.3.1

Variables e instrumentos de medida.

Variables	Instrumentos de medida
Competencia Docente en EF: <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la competencia docente 	ETCS-EF: Escala de Evaluación de la Competencia Docente en EF
Conductas Disruptivas en EF: <ul style="list-style-type: none"> • Agresividad • Irresponsabilidad y bajo compromiso • Desobediencia de las normas • Perturbador del ambiente de clase • Bajo autocontrol personal 	CCDEF: Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física
Motivación en las clases de EF: <ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca • Motivación extrínseca • Amotivación 	SMS: Escala de Motivación en el Deporte Adaptada a la EF
Satisfacción con la escuela: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con la escuela • Aburrimiento con la escuela 	ISC: Escala de Satisfacción con la Escuela
Satisfacción con las clases de EF: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción/diversión con las clases de EF • Aburrimiento con las clases de EF 	SSI-EF: Satisfacción con las clases de EF
Necesidades Psicológicas Básicas: <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Competencia • Relación con los demás 	BPNES: Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas

Se ha considerado oportuno, con objeto de agilizar la presentación de los resultados relacionados con cada uno de los objetivos de la tesis, presentar en este apartado los valores de consistencia interna (fiabilidad compuesta, varianza media extraída y alfa de Cronbach) y de bondad de ajuste del AFC de cada uno de los instrumentos usados en la presente tesis doctoral.

Atendiendo las recomendaciones que desaconsejan utilizar una única medida de ajuste global del modelo como recomiendan, entre otros, autores como Bentler (2007), Markland (2007) o Miles y Shevlin (2007). Por ello, el ajuste de cada modelo fue evaluado con una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos, teniendo en cuenta que los parámetros estimados se consideran significativos ($p < .05$).

Entre los índices absolutos se utilizó el valor p asociado con el estadístico chi cuadrado (χ^2); la *ratio* entre χ^2 y grados de libertad (gl) (χ^2/gl) es un heurístico que se utiliza para reducir la sensibilidad del χ^2 al tamaño de la muestra. Si un modelo presenta un valor de 1.0, se consideraría un modelo perfecto, las ratios < 2.0 indican un muy buen ajuste del modelo (Tabachnik & Fidell, 2013), mientras que valores < 5.0 son considerados aceptables (Hu & Bentler, 1999).

Entre los índices relativos se ha utilizado el *Índice de Ajuste Incremental* (IFI, por sus siglas en inglés), *Índice de Tucker-Lewis* (TLI, por sus siglas en inglés), y el *Índice de Ajuste Comparativo* (CFI, por sus siglas en inglés). En estos índices incrementales se entiende que puntuaciones $\geq .95$ indican un excelente ajuste, aunque son aceptables valores $> .90$ (Hu & Bentler, 1999).

Autores como Kline (2005) recomiendan la utilización de *Error de Aproximación Cuadrático Medio* (RMSEA, por sus siglas en inglés), con su intervalo de confianza al 90% (%90 IC) y *Media Cuadrática del Error Tipificada* (SRMR, por sus siglas en inglés); Para el RMSEA, Hu y Bentler (1999) consideran que un valor $\leq .06$ sería indicador de un buen ajuste, aunque valores $< .08$ se pueden considerar representativos; incluso, autores como Steiger (2007) consideran que .07 es un valor límite de consenso para un ajuste razonable. Para el SRMR, se considera que valores por debajo de .05 representan un buen ajuste del modelo (Hu & Bentler, 1999).

Además del valor de alfa de Cronbach (α) como medida de consistencia interna, en este trabajo se ofrecen los valores de fiabilidad compuesta y varianza media extraída (AVE, por sus siglas en inglés) para cada una de las dimensiones críticas, dada su importancia en los AFC de las escalas ordinales de la matriz de correlaciones de datos. La fiabilidad compuesta analiza las relaciones entre las

respuestas a los ítems y la variable latente medida (Elosua & Zumbo, 2008) y se considera más adecuado que el alfa de Cronbach porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto (Vandebosch, 1996).

La AVE es indicativa de la cantidad total de varianza de los indicadores recogida por el constructo latente; cuanto mayor sea su valor, más representativos son los indicadores de la dimensión crítica en la que cargan. Siguiendo a Hair, Black, Babin, y Anderson (2010) la fiabilidad compuesta debe tener un valor mínimo de .70 y la AVE de .50.

Además, en los AFC, realizados con AMOS 24.0, se han considerado que:

- Los pesos de regresión estandarizados son adecuados con valores mayores que .50 (Hair et al., 2010).
- Las covarianzas residuales estandarizadas son aceptables con valores menores que el valor absoluto 2.54 (Hair et al., 2010).
- Las correlaciones interfactor son representativas de una adecuada discriminación conceptual entre constructos cuando su intervalo de confianza al 95% no excede la unidad tomada en términos absolutos (Anderson & Gerbing, 1988).

2.3.1. Escala de Evaluación de la Competencia Docente en EF (ETCS-EF)

Para medir la competencia docente en EF se adaptó al contexto español la versión original del *Evaluation of Teaching Competencies Scale* (ETCS) de Catano y Harvey (2011). Este instrumento en su versión original consta de nueve ítems, pero en la adaptación al contexto español de secundaria consta de ocho ítems que miden la percepción del alumnado de la competencia docente (ETCS-EF). Para las respuestas se utilizó una escala tipo Likert de siete puntos que oscila entre *bajo* (1, 2; e.g., “El profesor/a de EF tiene un tono monótono de voz, cuando explica depende de las notas escritas y tiene dificultades para responder preguntas de los alumnos/as”), *medio* (3, 4, 5; e.g., “El profesor/a de EF no imparte todos los contenidos que se indican en el programa de la asignatura y a veces parecen un poco

improvisados”) y *alto* (6, 7; e.g., “El profesor/a de EF proporciona un detallado y completo programa del curso, prepara e imparte muy bien todos los contenidos”).

La validación del instrumento y el análisis de la invarianza según la variable sexo responde al objetivo 1 de esta tesis doctoral y será explicados más adelante. Se puede consultar el instrumento definitivo en el Anexo nº 1.

2.3.2. Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física (CCDEF)

Se empleó el *Cuestionario para las Conductas Disruptivas en Educación Física* (CCDEF) de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016) (ver Anexo 2), versión española del original, *Physical Education Classroom Instrument* (PECI) de Krech, Kulinna, y Cothran (2010). Esta versión consta de 17 ítems que miden las conductas disruptivas del alumnado en la clase de EF en cinco subescalas: *agresividad* (AGR) (2 ítems; e.g., “Amenazo a los demás compañeros/as de clase”), *irresponsabilidad y bajo compromiso* (IRR) (4 ítems; e.g., “Soy perezoso/a en clase”), *desobediencia de las normas* (DES) (4 ítems; “No sigo las instrucciones”), *perturbador del ambiente de clase* (PAC) (4 ítems; e.g., “Abandono el grupo durante una actividad”), y *bajo autocontrol personal* (BAP) (3 ítems; e.g., “Me burlo de otros/as compañeros/as de clase”). Para las respuestas se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos, entre 1 (*nunca*) y 5 (*siempre*).

La consistencia interna alcanzada por la escala en este trabajo fue satisfactoria y se puede comprobar en la Tabla 2.3.2.

Tabla 2.3.2.

Fiabilidad y validez del CCDEF.

Subescalas	Fiabilidad compuesta	AVE	Alfa de Cronbach
Agresividad	.57	.41	.56
Irresponsabilidad y bajo compromiso	.74	.54	.71
Desobediencia de las normas	.73	.52	.75
Perturbador del ambiente de clase	.82	.58	.79
Bajo autocontrol personal	.82	.60	.82

Nota: AVE (por sus siglas en inglés) = Varianza Media Extraída.

Dados los bajos índices de consistencia interna de la subescala *agresividad*, se desestimó este factor y se calculó el ajuste con el modelo de cuatro factores y 15 ítems (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016) para ser utilizado en los análisis realizados. Los índices de bondad de ajuste de la escala mediante AFC de este modelo de cuatro factores fueron excelentes: $(\chi^2) / gl = 2.17$; IFI = .96; TLI = .95; CFI = .96; RMSEA = .05; SRMR = .04.

2.3.3. Escala de Motivación en el Deporte (SMS-EF)

Se utilizó la versión validada al español por Núñez, Artín-Albo, Navarro, y González (2005) y adaptada a la EF por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013) y Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López, Sánchez-Fuentes, & Abrales (2014) (ver Anexo nº 3). El instrumento original fue llamado *Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS)*; Brière et al., 1995) y se tradujo al inglés por Pelletier et al. (1995) denominándose *Sport Motivation Scale (SMS)*. Está compuesto por 28 ítems que miden los diferentes tipos de motivación establecidos por la SDT y que sugiere la explicación multidimensional de la motivación: amotivación (AMO) (4 ítems), motivación extrínseca (ME) (12 ítems; regulación externa, introyectada e identificada; 4 ítems para cada subescala), y motivación intrínseca (MI) (12 ítems; estimulación, conocimiento y logro). Las respuestas se recogieron en una escala de tipo Likert que oscila entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 7 (*totalmente de acuerdo*). Numerosos trabajos apoyaron la estructura factorial de 7 dimensiones y la escala fue adaptada en numerosos países, como por ejemplo, Grecia (Doganis, 2000), Alemania (Burtscher et al., 2011), y Brasil (Bara et al., 2011), entre otros.

En España, Núñez et al. (2005) validaron una versión de la ÉMS, en una muestra de estudiantes universitarios, confirmando la estructura de 7 factores. Seguidamente, Núñez et al. (2006), en un trabajo con 275 atletas, tradujeron y validaron al español la escala SMS y confirmaron también la estructura de 7 factores, al igual que posteriormente hicieron Núñez, Martín-Albo, y Navarro (2007) con 496 atletas. En EF, investigadores como Moreno-Murcia et al. (2008b), Moreno-Murcia Parra, y González-Cutre (2008c), Moreno-Murcia, Cervelló, Zomeño, y Marín (2009a), Moreno-Murcia, González-Cutre, y Chillón (2009b) y Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz, & Cervelló (2013), utilizaron el SMS de siete factores de Núñez

et al. (2006) en una población de estudiantes de secundaria, obteniendo buenos indicadores de consistencia, fiabilidad y ajuste. A su vez Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013) y Granero-Gallegos et al. (2014) aportaron evidencia sobre la dimensionalidad del SMS de la versión española adaptado a la EF en su versión de tres, cinco, y siete factores. En el presente trabajo se ha utilizado la versión de tres factores. Los índices de bondad de ajuste de la escala mediante AFC fueron: $\chi^2/gl = 3.02$; IFI = .96; TLI = .97; CFI = .98; RMSEA = .05; SRMR = .04.

La consistencia interna alcanzada por la escala en este trabajo fue satisfactoria y se puede comprobar en la Tabla 2.3.3.

Tabla 2.3.3.

Fiabilidad y validez del SMS-EF.

Subescalas	Fiabilidad compuesta	AVE	Alfa de Cronbach
Motivación intrínseca	.99	.92	.91
Motivación extrínseca	.99	.88	.91
Amotivación	.85	.58	.75

Nota: AVE (por sus siglas en inglés) = Varianza Media Extraída.

2.3.4. Escala de Satisfacción con la Escuela (ISC)

Se empleó la versión española del *Intrinsic Satisfaction Classroom Questionnaire* (ISC) de Castillo, Balaguer, y Duda (2001) (ver Anexo nº 4), adaptado del original, *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale* de Nicholls, Patashnick, y Nolen (1985), Nicholls (1989) y Duda y Nicholls (1992). Esta escala está compuesta por ocho ítems para medir el grado de satisfacción con la escuela a través de dos dimensiones: *satisfacción/diversión con la escuela* (SAT) (5 ítems; e.g., “Normalmente disfruto aprendiendo en el colegio”) y *aburrimiento con la escuela* (ABU) (3 ítems; e.g., “En el colegio normalmente me aburro”). Para las respuestas se utilizó una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). El ajuste de la escala mediante CFA fue: $\chi^2/gl = 4.79$; IFI = .96; TLI = .93; CFI = .96; RMSEA = .06; SRMR = .04.

La consistencia interna alcanzada por la escala en este trabajo fue satisfactoria y se puede comprobar en la Tabla 2.3.4.

Tabla 2.3.4.
Fiabilidad y validez del ISC.

Subescalas	Fiabilidad compuesta	AVE	Alfa de Cronbach
Satisfacción/diversión con la escuela	.76	.54	.76
Aburrimiento con la escuela	.72	.52	.70

Nota: AVE (por sus siglas en inglés) = Varianza Media Extraída.

2.3.5. Escala de Satisfacción con las Clases de Educación Física (SSI-EF)

Se usó la versión española del SSI adaptada a EF (SSI-EF) (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, & Pérez-Quero, 2012) (Ver Anexo nº 5) del original *Sport Satisfaction Instrument* (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno, & Duda, 1997; Duda & Nicholls, 1992). El SSI-EF consta de ocho ítems que miden la satisfacción con una actividad mediante dos subescalas que miden *satisfacción/diversión con la EF* (SAT-EF) (5 ítems) y *aburrimiento con la EF* (ABU-EF) (3 ítems). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert que oscila desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*). El ajuste de la escala mediante CFA fue: $\chi^2 = 87.40$, $gl = 19$, $\chi^2/gl = 4.60$, IFI = .97, TLI = .96, CFI = .99, RMSEA = .06, SRMR = .04.

La consistencia interna alcanzada por la escala en este trabajo fue satisfactoria y se puede comprobar en la Tabla 2.3.5.

Tabla 2.3.5.
Fiabilidad y validez del SSI-EF.

Subescalas	Fiabilidad compuesta	AVE	Alfa de Cronbach
Satisfacción/diversión con la EF	.86	.56	.77
Aburrimiento con la EF	.80	.58	.71

Nota: AVE (por sus siglas en inglés) = Varianza Media Extraída.

2.3.6. Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES)

Se usó la versión adaptada al contexto español de la *Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas* (Moreno-Murcia et al., 2008a), del original *The Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES)* (Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Está compuesta por 12 ítems agrupados en tres dimensiones de cuatro ítems cada una: *autonomía* (AUT), *competencia* (COM) y *relación con los demás* (REL). Para las respuestas se utilizó una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). El ajuste de la escala mediante CFA fue: $\chi^2/gf = 3.88$; IFI = .96; TLI = .95; CFI = .95; RMSEA = .05; SRMR = .06. Anexo nº 6.

La consistencia interna alcanzada por la escala en este trabajo fue satisfactoria y se puede comprobar en la Tabla 2.3.6.

Tabla 2.3.6.

Fabilidad y validez del BPNES.

Subescalas	Fiabilidad compuesta	AVE	Alfa de Cronbach
Autonomía	.88	.65	.82
Competencia	.88	.64	.78
Relación con los demás	.90	.69	.75

Nota: AVE (por sus siglas en inglés) = Varianza Media Extraída.

2.4. PROCEDIMIENTO DE TRADUCCIÓN Y FASES PREVIAS DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL *EVALUATION OF TEACHING COMPETENCIES SCALE* AL ESPAÑOL

2.4.1.- Traducción y Fases Previas del Proceso de Adaptación del *Evaluation of Teaching Competencies Scale*

La adaptación española de la *Evaluation of Teaching Competencies Scale* se llevó a cabo teniendo en cuenta los estándares metodológicos internacionales recomendados por la *International Test Commission* (ITC) para la correcta adaptación de test y escalas de unas culturas a otras (Hambleton, 2005; Muñiz, 2000; Muñiz &

Bartram, 2007). Con el objeto de evitar imprecisiones, se combinaron los diseños de traducción directa e inversa de los ítems (Brislin, 1986).

Siguiendo el procedimiento *parallel back translation* (Brislin, 1986), se tradujo la escala del idioma original (inglés) a la lengua de estudio (español) por dos traductores bilingües de manera independiente. Después las dos traducciones fueron comparadas, sometidas a discusión, y se obtuvo una versión consensuada de cada ítem. A continuación, se llevó a cabo el proceso de traducción inversa (español a inglés) por otros dos traductores bilingües nativos con amplio conocimiento del idioma objetivo (español) y del idioma fuente (inglés), desconocedores de la escala original. La bondad de la traducción fue medida según el grado de coincidencia con la versión original (Hambleton, 2005), y se hicieron las modificaciones pertinentes en aquellos ítems que los resultados así lo recomendaban, si bien, hay que destacar que la coincidencia fue prácticamente total.

La evaluación cualitativa de ítems (*validez de contenido*) se realizó mediante el juicio de cuatro expertos (Osterlind, 1989): dos en construcción de escalas y dos conocedores del constructo a evaluar. Se les entregó una tabla de especificaciones de los ítems (Calabuig & Crespo, 2009; Spaan, 2006), en la que se recogía la definición semántica del constructo a evaluar y la de su componente. Se les mostró el listado de ítems tras la adaptación de los originales. Tenían que emitir un juicio sobre su pertinencia y su comprensión en escala de 1 (*Muy en desacuerdo*) a 4 (*Muy de acuerdo*). Además, dispusieron de un apartado en el que hacer las anotaciones y observaciones de cada ítem, pudiendo realizar una redacción alternativa de cada ítem si lo consideraban conveniente. Aquellos ítems que obtuvieron puntuaciones medias < 2.5 , tanto en pertinencia como en comprensión, fueron revisados (Nuviala, Tamayo, Iranzo, & Falcón, 2008).

Los citados expertos acordaron la supresión del ítem 1 del instrumento original para su adaptación al contexto español de educación secundaria. Dado que se trata de una escala validada originalmente en alumnado de universidad, la redacción del ítem de disponibilidad del profesor (*Availability*) podía suponer algún tipo de confusión entre los estudiantes de educación secundaria. A través del Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) se evaluó la concordancia global de los

cuatro expertos sobre la pertinencia y comprensión de los ítems. Elló se realizó a partir de un modelo de efectos mixtos y asumiendo una definición de acuerdo absoluto; los valores obtenidos fueron: CCI = .84 en pertinencia y CCI = .90 en comprensión.

La versión obtenida se administró a 50 estudiantes de secundaria con edades entre 12 y 18 años. Los comentarios de los mismos sobre instrucciones y forma de redacción supusieron cambios menores. Tras el análisis de los resultados psicométricos obtenidos y una última revisión por parte del equipo de investigación se llegó a la versión final española del ETCS adaptado a la EF (ETCS-EF).

2.5. PROCEDIMIENTO

En esta tesis doctoral, el diseño de investigación seguido para conseguir todos los objetivos previstos fue, atendiendo a Sierra (2011), del tipo no experimental, descriptivo y seccional. De manera más concreta, el diseño es seccional, porque no comprende ni diversidad de observaciones, ni de grupos, ni tampoco variables experimentales, quedando limitados a una sola observación de un solo grupo en un solo momento del tiempo, normalmente, mientras los alumnos están en su centro educativo. Finalmente este diseño es descriptivo, porque se estudia descriptivamente a los estudiantes en un momento dado.

Hay que destacar que el diseño utilizado para esta tesis suele ser un diseño muy común en trabajos de investigación social, utilizando en muchos de ellos como técnicas de observación, la encuesta y la observación documental fundamental. Este diseño emplea técnicas de recogida de datos basadas en la observación directa, participante o no, en la encuesta y análisis de documentos. Como ventaja principal resaltar la posibilidad de observar a los sujetos de investigación en su realidad inmediata, la clase de EF, sin tener que intervenir en ellos ni manipularlos ya que el trabajo de campo ha sido realizado dentro del mismo centro educativo y sin tener que cambiar ningún aspecto relacionado con la planificación educativa.

En relación al procedimiento, se obtuvieron los permisos para realizar la investigación por parte de los órganos de dirección de los centros educativos de secundaria de la Región de Murcia analizados, así como de la institución universitaria.

Una vez seleccionados los centros, se informó, en detalle, a padres/tutores y participantes acerca del protocolo y objeto del estudio, voluntariedad y confidencialidad de las respuestas y manejo de datos, así como de sus derechos como participantes en el mismo. La firma del consentimiento informado por parte de ambos fue requisito indispensable para poder participar en dicha investigación. Para todo ello, se cumplieron los derechos de los mismos en base a la Declaración de Helsinki (2008). Cada estudiante pudo disponer del tiempo suficiente (10-20 minutos) para completar el cuestionario que fue aplicado en el aula por los investigadores y sin la presencia del docente de EF. Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Murcia (REF-45-20/01/2016).

2.6. ANÁLISIS DE DATOS

Se han realizado diversos tipos de análisis para dar respuesta al planteamiento de esta tesis y, por la complejidad de los mismos, se ha preferido exponerlos en respuesta a cada uno de los objetivos para hacerlo más claro y entendible.

a) Respecto al *primer objetivo*, para la validación al español de la escala ETCS-EF se realizó un análisis preliminar de ítems y homogeneidad del instrumentos. Los análisis de ítems, homogeneidad, correlación, consistencia interna (alfa de Cronbach) y análisis de regresión lineal se realizaron con SPSS 24. Inicialmente se llevó a cabo un análisis de cada ítem para estudiar la conveniencia de conservarlo dentro de la dimensión. Para el análisis de consistencia interna también se calcularon: fiabilidad compuesta y AVE. Además, se halló el coeficiente de Mardia para la estimación de la normalidad multivariante y con objeto de determinar el método más adecuado de estimación. De esta manera se evaluó la estructura factorial del ETCS mediante AFC con AMOS 24, y se utilizó el procedimiento *bootstrapping*; se calcularon índices de ajuste absolutos y relativos para la evaluación del modelo. Para comprobar la validez externa del ECTS-EF se llevó a cabo un análisis de regresión lineal con el método “introducir” en el que los factores del SSI-EF actuaron como variables dependientes.

Los modelos para el análisis de la invarianza según la variables sexo del ECTS-EF fueron realizados con AMOS 24.0. La invarianza fue testada siguiendo la propuesta metodológica de Milfont y Fisher (2010) de testar cuatro modelos

sucesivamente más constreñidos. Estos modelos anidados se comparan teniendo en cuenta el cambio (Δ) en los índices de bondad de ajuste (i.e., incremento en el RMSEA de al menos .015 o decrecimiento en CFI y TLI de al menos .010, indican falta de invarianza) (Chen, 2007).

b) Para el *segundo objetivo*, conocer las diferencias que existen en la satisfacción con la escuela, conductas disruptivas y competencias docentes según el sexo del alumnado y analizar la satisfacción con la escuela y las conductas disruptivas del alumnado en función de la competencia docente percibida, se calcularon los estadísticos descriptivos de los ítems y correlaciones, así como la asimetría y curtosis, con valores próximos a cero y < 2.0 . Es importante señalar que los datos de este trabajo se recogieron en centros educativos, por lo que el alumnado puede estar anidado en función del centro y curso y/o clase, es decir, violando el principio de independencia de las observaciones, por ello se consideró conveniente utilizar Modelos Lineales de Regresión Multinivel o Mixta (MLM) (Gelman & Hill, 2007), teniendo en cuenta variables de características individuales de los participantes (nivel 1) y variables de contexto (nivel 2) (Hox, 1998).

Las variables dependientes fueron las diferentes subescalas del ETCS-EF, ISC y CCDEF, y se consideró como efecto aleatorio la agrupación o nivel de centro educativo, así como los cursos del alumnado. Los análisis de regresión multinivel fueron realizados con el procedimiento MIXED de SPSS 24.0, con el método de estimación de Máxima Verosimilitud Restringida. Se utilizó el Logaritmo de la Verosimilitud -2 (-2LL) (Pardo, Ruiz, & San-Martín, 2007) para estimar los efectos de la variable centro educativo y curso en cada modelo estimado. Fueron testados diversos modelos de regresión atendiendo a las diferentes combinaciones de los niveles de centro educativo y curso con cada una de las variables dependientes, incluido un modelo nulo. La variable “centro educativo” resultó estadísticamente significativa ($p < .05$) en todos los casos, por lo que se estimó que la variable de contexto “centro educativo” tiene efecto en cada modelo. Además, fue calculado el CCI en cada una de las variables a comparar. Los resultados mostraron que la varianza explicada era superior al 6,14% en todos los casos, lo que permite determinar que un porcentaje de las diferencias entre las variables dependientes puede ser atribuido al centro educativo. El método de estimación utilizado fue el de Máxima Verosimilitud

Restringida. Atendiendo a lo expuesto, las diferencias según el género en relación a las diferentes subescalas de ETCS-EF, ISC y CCDEF se calcularon mediante modelos de regresión multinivel y, en este caso, la variable independiente (factores del modelo mixto) fue el sexo del alumnado. Para calcular las diferencias según la competencia docente se categorizaron las respuestas de esta escala en tres grupos, *baja* (respuestas 1 y 2 en la escala Likert), *media* (respuestas 3, 4 y 5) y *alta* (respuestas 6 y 7). Para el cálculo de las diferencias entre los tres grupos categorizados de competencia docente en relación con la satisfacción y aburrimiento con la escuela y las conductas disruptivas se llevó a cabo también mediante modelos de regresión multinivel y, en este caso, la variable independiente (factores del modelo mixto) fue la categorización de competencia docente.

c) Para dar respuesta al *objetivo número tres*, analizar los efectos de la competencia docente percibida, motivación y necesidades psicológicas básicas, sobre las conductas disruptivas en estudiantes de EF de secundaria, se calcularon los estadísticos descriptivos de los ítems, correlaciones, así como la asimetría y curtosis, cuyos estadísticos alcanzaron valores entre $-.78$ y 1.67 . También en este caso, dado que la muestra pertenece a diferentes subgrupos (e.g., centro educativo, curso), lo que puede constituir un incumplimiento del supuesto de independencia de las observaciones, se consideró pertinente MLM (Gelman & Hill, 2007), teniendo en cuenta variables de características individuales de los participantes (nivel 1) y variables de contexto (nivel 2) (Hox, 1998). Fue considerado como efecto aleatorio la agrupación o nivel de centro educativo y el curso del alumnado. Se procedió según se ha indicado anteriormente, testando diversos modelos de regresión, incluido un modelo nulo en cada una de las subescalas del CCDEF. Para comprobar los efectos de la competencia docente, motivación y necesidades psicológicas básicas sobre cada uno de los factores de las conductas disruptivas, que actuaron como variables dependientes, se testaron diferentes modelos en los que se tuvo en cuenta también las variables, sexo y edad.

El procedimiento de análisis fue similar al descrito anteriormente mediante el proceso MIXED de SPSS 24.0. Como medida de bondad de ajuste entre modelos se utilizó el estadístico -2 Logaritmo de la Verosimilitud ($-2LL$) and *Akaike Information Criterion* (AIC) (Alarcón, Blanca, Arnau, & Bono, 2015; Pardo et al., 2007).

Además, se ha de indicar la ausencia de valores perdidos y que para todos los modelos se comprobó el supuesto de normalidad de los residuos, verificándose en todos los casos. La reducción o exclusión de posibles interacciones entre las variables independientes de los modelos se realizó utilizando las medidas de bondad de ajuste mencionadas, además de la comprobación de los contrastes de hipótesis asociados a los parámetros de la intersección.

d) En relación con *el cuarto objetivo*, analizar los perfiles motivacionales del alumnado de educación secundaria en EF y la relación con el apoyo a la autonomía, satisfacción, importancia y utilidad a la EF, y la intención de práctica futura de actividad física en el tiempo libre, primero se calcularon los estadísticos descriptivos, correlación entre dimensiones, y los índices de asimetría y curtosis, oscilando entre -0.32 y 1.83 . A continuación, se realizó análisis de conglomerados o clúster, técnica multivariante que pretende la agrupación de elementos (o variables) con el objeto de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y las mayores diferencias entre los mismos. Se pretendió que las características del alumnado que se encontrara dentro de un grupo fueran similares en algunos aspectos y diferentes en otros (Aldenderfer & Blashfield, 1984). Según las sugerencias de Hair et al. (2010), se realizaron dos análisis de clúster. El total de la muestra fue dividida en dos grupos de forma aleatoria con SPSS (50% aproximadamente cada grupo). El grupo A estuvo compuesto por 372 sujetos (54.3% chicas) y grupo B estuvo formado por 386 estudiantes (54.1% chicas). Para la identificación de los perfiles motivacionales representados en el grupo A, se llevó a cabo un análisis de clúster jerárquico exploratorio con el método de Ward y, teniendo en cuenta la interpretación del dendograma, así como los resultados lógicos obtenidos, se seleccionó una solución. A continuación se verificaron estos resultados calculando los perfiles motivacionales del grupo B mediante análisis de clúster realizado con el método k-medias. Para finalizar se hizo un último análisis de clúster con toda la muestra a través del método de k-medias y se evaluó la composición de los perfiles y los sujetos identificados en cada uno de los perfiles formaron dos grupos diferentes (clúster 1 y clúster 2), de tal manera que esta variable actuó como independiente para analizar las diferencias en la satisfacción con la escuela y la competencia de docente mediante análisis multivariante. Para estos análisis se utilizó el SPSS 24.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

En este capítulo se van a detallar los diferentes resultados obtenidos a partir de los análisis efectuados para responder específicamente a cada objetivo establecido en esta tesis.

Como se ha expuesto anteriormente, con el objeto de agilizar la exposición de resultados de la presente tesis doctoral, la consistencia interna y los índices de bondad de ajuste del AFC de cada uno de los instrumentos utilizados en este trabajo se han expuesto en el apartado 2.3, variables e instrumentos. Obviamente, a excepción de aquellos resultados con el objetivo 1, que se exponen a continuación.

3.1. VALIDACIÓN AL CONTEXTO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ANÁLISIS DE LA INVA-RIANZA FACTORIAL SEGÚN SEXO DEL INSTRUMENTO (OBJETIVO 1)

3.1.1. Propiedades Psicométricas de la Versión Española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física

3.1.1.1. Adaptación del Instrumento

Fue adaptada la versión original del *Evaluation of Teaching Competencies Scale* (Catano & Harvey, 2011). El procedimiento de traducción y fases previas del proceso se han descrito en el apartado 2.4.1. Esta adaptación al contexto español de educación secundaria está compuesta por ocho ítems que miden la percepción que tiene el alumnado de la eficacia del profesor; en este caso, la adaptación se precisó para evaluar la competencia docente del profesor de EF. En las instrucciones se pidió al alumnado que indicara el grado de acuerdo con los ítems, recogién-dose las respuestas en una escala tipo Likert de siete puntos que oscila entre *Bajo* (1, 2), *Medio* (3, 4, 5) y *Alto* (6, 7). Los ocho constructos se explican seguidamente (Anexo 1):

1.- *Comunicación*: capacidad de elocuencia y flexibilidad verbal y escrita para comunicarse con claridad, precisión y propósito con el alumnado, así como dedicar el tiempo necesario a escucharlos.

2.- *Conciencia de trabajo*: capacidad para producir un trabajo actualizado y de alta calidad poniendo estricta atención en los detalles; percibir aspectos que otros profesores pasan por alto y rechazar cualquiera que no cumpla con el criterio de la excelencia.

3.- *Creatividad*: capacidad para promover ideas innovadoras en clase y nuevos procesos metodológicos, así como ser flexible en las actitudes personales, reglas o modos de funcionamiento.

4.- *Feed-back*: capacidad para proporcionar al alumnado una información específica y detallada de los puntos importantes de su conducta y actuación, tanto verbalmente como por escrito; proponer medidas de corrección para la mejora cuando sea necesario.

5.- *Consideración individual al estudiante*: capacidad de mostrar sensibilidad, empatía y atender a las necesidades del alumnado; proporcionar apoyo y ayuda individual cuando sea necesario.

6.- *Profesionalidad*: capacidad para demostrar honestidad e integridad siendo consecuente entre sus palabras y sus acciones; mostrar sentido de equidad y justicia y mantener la confidencialidad de la información recibida del alumnado.

7.- *Resolución de problemas*: capacidad para analizar los problemas, buscar soluciones eficaces y decidir sobre las medidas correctivas que se deben adoptar.

8.- *Conciencia social*: capacidad para estar en sintonía con los pensamientos y sentimientos del alumnado y ser discreto, manteniendo la disciplina de clase.

3.1.1.2. Análisis de Ítems de la Escala

En primer lugar, se ha de indicar que el procedimiento de traducción y fases previas del proceso de adaptación a la Educación Física del *Evaluation of Teaching Competencies Scale* al español han sido descritas en el apartado 2.4 de esta tesis doctoral.

Asimismo, se destaca el procedimiento de análisis se ha realizado según lo establecido por Carretero-Dios y Pérez (2007). En el análisis de ítems se mantuvo la distribución ítem-factor de la escala original (Catano & Harvey, 2011). En el análisis de los ítems se estudió si la consistencia interna de la escala aumentaba con la eliminación de algún ítem, así como los requisitos establecidos por Nunnally y Bernstein (1995) para conservar un ítem dentro de un factor: coeficiente de correlación corregido ítem-total (CCIT-c) $\geq .30$, desviación típica (DT) menor que 1.0, y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento. Como recomiendan Bollen y Long (1994), los índices de asimetría y curtosis son próximos a 0 y menores que 2. (Tabla 3.1.1). Los ítems del ETCS en EF (ETCS-EF) presentaron valores medios entre 5.73 (ítem-1) y 4.95 (ítem-3). Las DT fueron mayores que 1. La consistencia interna fue adecuada ($\alpha = .90$) y no mejora con la eliminación de ningún ítem. Todos los CCIT-c presentaron valores $\geq .60$.

Tabla 3.1.1.

Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N=758).

Escala ETCS ($\alpha = .90$)	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CCIT-c</i>	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
1 Comunicación	5.73	1.32	.70	.88	-1.05	.57
2 Conciencia de trabajo	5.72	1.39	.64	.89	-1.39	1.76
3 Creatividad	4.95	1.84	.66	.89	-.69	-.73
4 Feed-back	5.33	1.43	.68	.89	-.75	-.02
5 Consideración individual al alumno/a	5.22	1.59	.75	.88	-.90	.12
6 Profesionalidad	5.34	1.47	.63	.89	-.90	.39
7 Resolución de problemas	5.29	1.51	.74	.88	-.85	.13
8 Conciencia social	5.33	1.50	.70	.88	-.92	.32

Nota. *N*: muestra; *M*: media; *DT*: desviación típica; *CCIT-c*: coeficiente de correlación corregido ítem-total

3.1.1.3. Análisis Factorial Confirmatorio

Para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización original propuesta teóricamente por Catano y Harvey (2011) se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales. La estructura factorial del ETCS-EF se evaluó con AFC utilizando el método de máxima verosimilitud con el procedimiento *bootstrapping* (Kline, 2011), dada la violación del supuesto de normalidad multivarada (Coeficiente de Mardia = 16.76, $p < .01$). Este procedimiento *bootstrapping* construyó 200

muestras aleatorias a partir de la muestra original, calculando el error típico y el intervalo de confianza al 95% para cada parámetro (Kline, 2011).

Se hipotetizó un modelo de medida de un solo factor y se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación del modelo, combinando índices absolutos y relativos, según se ha reseñado al inicio del capítulo de resultados.

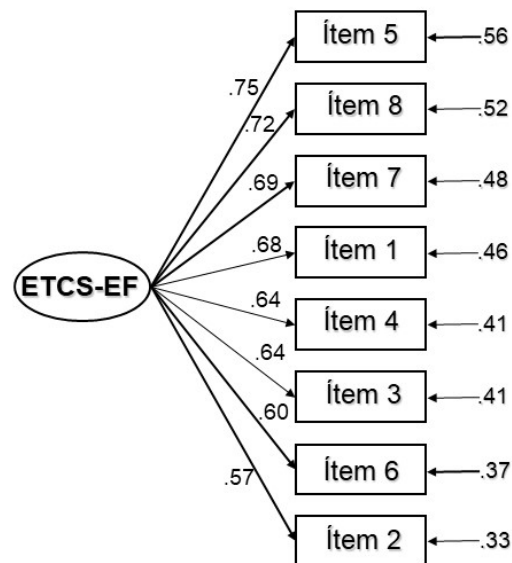


Figura 3.1.1. Diagram del AFC con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del ETCS-EF.

El modelo puesto a prueba presenta unos adecuados (Hair et al., 2010) valores de pesos de regresión estandarizados en todos los reactivos ($\geq .57$) (ver Figura 3.1.1). Además, las covarianzas residuales estandarizadas fueron aceptables, con valores menores que el valor absoluto 2.54 (Hair et al., 2010). Los datos de ajuste fueron excelentes: El ajuste de la escala mediante CFA presentó unos datos excelentes: $\chi^2 = 36.39$, $gl = 20$, $\chi^2/gl = 1.80$, $IFI = .99$, $TLI = .99$, $CFI = .99$, $RMSEA[\%90 IC] = .03 [.01;.05]$, $SRMR=.02$. El modelo evaluado presentó una fiabilidad compuesta de .86 y uno datos de AVE de .54. En la evaluación de la estabilidad temporal los resultados del pretest fueron: $\alpha=.89$ y los del postest: $\alpha=.90$. Asimismo, en el CCI, realizado a partir de un modelo de efectos mixtos y asumiendo una definición de acuerdo absoluto e intervalo de confianza del 95%, los valores obtenidos fueron: $CCI = .87$ en pretest y $CCI = .89$ en postest.

3.1.1.4. Validez Externa

Con objeto de comprobar en qué medida el ETCS-EF (variable independiente) se comporta en su relación con otras escalas, se realizó una regresión lineal para comprobar la relación de predicción respecto a las dimensiones del SSI-EF (variable dependiente). Se comprueba que el ETCS-EF presenta una fuerte relación de predicción estadísticamente significativa respecto a la *satisfacción/diversión con la EF* ($F = 195.65$; $\beta = .45$; $p < .0001$; $R^2 = 30.52\%$). La relación es negativa y estadísticamente significativa con el *aburrimiento con la EF* ($F = 78.28$; $\beta = -.31$; $p < .0001$; $R^2 = 20.30\%$). Los resultados indican que a mayor competencia docente, mayor probabilidad de que el alumando esté satisfecho con las clases de EF recibidas y menor probabilidad de que el alumnado se aburra.

3.1.1.5. Análisis de la Invarianza Factorial según Sexo de la Versión Española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física (ETCS-EF)

Como se ha indicado en el apartado 2.2 (muestra), para este análisis se utilizó un muestra independiente de la utilizada en el estudio principal y compuesta por un total de 410 estudiantes (202 hombres = 49.3%; 208 mujeres = 50.7%) de ESO de centros públicos de la Región de Murcia con similares características a los de la muestra del estudio principal de esta tesis doctoral.

Se llevó a cabo la invarianza por sexo del ETCS-EF basado en modelos de CFA y, como se ha expuesto en el apartado 2.6 (Análisis de datos), la invarianza fue evaluada siguiendo la propuesta metodológica propuesta por Milfont y Fisher (2010) de testar cuatro modelos sucesivamente más constreñidos; por ello, se han tenido en cuenta cuatro modelos anidados progresivamente más restrictivos: (1) Modelo 1, *invarianza configural* (M1, sin restricción), a partir del cual se comparan el resto de modelos; (2) Modelo 2, *invarianza métrica* (M2, restricción en cargas factoriales); Modelo 3, *invarianza fuerte* (M3, restricción en cargas factoriales e interceptos); Modelo 4, *invarianza estricta* (M4, restricción en cargas factoriales, interceptos y varianzas de error). Estos modelos anidados fueron comparados teniendo en cuenta el cambio (Δ) en los índices de bondad de ajuste (i.e., incremento

en el RMSEA de al menos .015 o decrecimiento en CFI y TLI de al menos .010, indican falta de invarianza) (Chen, 2007).

Los resultados de las pruebas de invarianza del ECTS-EF se muestran en la Tabla 3.1.2. Los diferentes modelos (invarianza configural, invarianza métrica, invarianza fuerte e invarianza estricta) proporcionan un buen nivel de bondad de ajuste (CFI >.90, TLI >.90, and RMSEA<.06) y no exceden los puntos de corte recomendados en la comparación de modelos, cada vez más restrictivos, para RMSEA (Δ >.015), CFI (Δ >.01), and TLI (Δ >.01).

Tabla 3.1.2.

Análisis de invarianza por sexo para el ECTS-EF.

Modelo	χ^2	gl	RMSEA [90% IC]	CFI	TLI	Comparación de modelos	Δ RMSEA	Δ CFI	Δ TLI
1.- M1	73.144*	40	.045 [.028;.061]	.962	.947	-			
2.- M2	78.403*	47	.040 [.024;.056]	.964	.957	2 <i>versus</i> 1	-.005	.002	.010
3.- M3	87.861*	48	.045 [.030;.060]	.955	.947	3 <i>versus</i> 2	.005	-.009	-.010
4.- M4	112.900*	56	.050 [.036;.063]	.945	.939	4 <i>versus</i> 3	.005	-.010	-.008

χ^2 = Chi cuadrado; *gl* = grados de libertad; RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación; 90% IC = 90% intervalo de confianza del RMSEA; CFI = Índice de Ajuste comparativo; TLI = Índice de Tucker–Lewis; * $p < .01$; M1 = Modelo 1, sin restricciones; M2 = Modelo 2, restricción en cargas factoriales; M3 = Modelo 3, restricción en cargas factoriales e interceptos; M4 = Modelo 4, restricción en cargas factoriales, interceptos y varianzas del error.

3.2. CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA ESCUELA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN LA VARIABLE SEXO Y COMPETENCIA DOCENTE PERCIBIDA (OBJETIVO 2)

3.2.1. Análisis Descriptivo y de Correlación

En la Tabla 3.2.1 se observa que la *competencia docente* presentó valores medios moderadamente altos, que en el ISC los valores medios fueron más altos en el *aburrimiento* que en la *satisfacción con la escuela*, y que en las conductas disruptivas los valores medios fueron moderadamente bajos, oscilando entre la *irresponsabilidad y bajo compromiso* y el *bajo autocontrol personal*, que presentó la media más baja.

En las correlaciones se comprueba que la competencia docente solo presenta valores positivos, moderados y estadísticamente significativos respecto a la satisfacción con la escuela. Las conductas disruptivas presentaron correlaciones altas, positivas y estadísticamente significativas entre las mismas subescalas del CCDEF, aunque también se encontraron correlaciones positivas con valores más moderados entre las diferentes subescalas disruptivas y el aburrimiento con la escuela (ver Tabla 3.2.1).

Tabla 3.2.1.

Descriptivos y correlaciones de las subescalas ECTS-EF, ISC y CCDEF.

Subescalas	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Competencia docente	5.36	1.16	-	.19**	-.13**	-.19**	-.08	-.08	-.09
2. Satisfacción con la escuela	2.80	.97	.23**	-	-.40**	-.06	.01	-.03	-.03
3. Aburrimiento con la escuela	3.03	1.04	-.14**	-.23**	-	.30**	.21**	.26**	.19**
4. Irresponsabilidad y bajo compromiso	2.00	.90	-.23**	.06	.21**	-	.65**	.53**	.41**
5. Desobediencia de las normas	1.65	.94	-.21**	.10	.11*	.73**	-	.62**	.55**
6. Perturbador del ambiente de clase	1.49	.99	-.14*	.08	.20**	.69**	.75**	-	.69**
7. Bajo autocontrol personal	1.42	.83	-.09	.08	.16**	.68**	.69**	.83**	-

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *M* = media; *DT* = desviación típica. La diagonal superior corresponde a las chicas. La diagonal inferior corresponde a los chicos.

3.2.2. Diferencias según la Variable Sexo

Se analizaron las diferencias entre las diferentes subescalas de competencia docente, satisfacción con la escuela y conductas disruptivas según la variable sexo. Según se observa en la Tabla 3.2.2, el modelo de regresión multinivel indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el *aburrimiento con la escuela* y las cuatro subescalas del CCDEF, y en todas ellas los valores medios son más altos en los chicos.

Tabla 3.2.2.

Diferencias según la variable sexo en función de las subescalas del ETCS-EF, ISC y CCDEF según modelo de regresión mixto.

Subescalas	Sexo	Media ajustada	Error típico	IC95%		Pruebas estadísticas			Tamaño del efecto <i>d</i>
				Inferior	Superior	F	gl	<i>p</i>	
Competencia docente EF	Chica	5.43	.06	5.31	5.54	2.49	756	.115	.115
	Chico	5.29	.06	5.17	5.41				
Satisfacción con la escuela	Chica	2.80	.04	2.71	2.89	.00	756	.978	.000
	Chico	2.79	.05	2.70	2.89				
Aburrimiento con la escuela	Chica	2.89	.05	2.79	2.99	17.36	756	.000	.304
	Chico	3.20	.06	3.10	3.31				
Irresponsabilidad y bajo compromiso	Chica	1.88	.04	1.80	1.97	15.86	756	.000	.291
	Chico	2.14	.05	2.05	2.23				
Desobediencia de las normas	Chica	1.53	.04	1.45	1.61	20.06	756	.000	.327
	Chico	1.80	.04	1.71	1.89				
Perturbador del ambiente de clase	Chica	1.37	.04	1.29	1.44	24.45	756	.000	.361
	Chico	1.65	.04	1.56	1.73				
Bajo autocontrol personal	Chica	1.25	.04	1.17	1.33	42.74	756	.000	.477
	Chico	1.63	.04	1.55	1.72				

Nota. gl = grados de libertad; *d* = *d* de Cohen.

3.2.3. Diferencias según la Competencia Docente

Con objeto de comprobar las diferencias en las subescalas de *satisfacción con la escuela* y *conductas disruptivas* según los tres grupos de *competencia docente* (bajo, medio y alto) se realizó mediante modelo de regresión multinivel y, como se puede comprobar en la Tabla 3.2.3, se ha calculado el *p*-valor asociado a las pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones mediante SIDAK.

Tabla 3.2.3.

Diferencias según la competencia docente (ETCS-EF) en función de las subescalas del ISC y CCDEF según modelo de regresión mixto.

Subescalas	Grupos ETCS-EF ^a	Media ajustada	Error típico	IC95%		Modelo Mixto Ajustado			SIDAK ^b	Tamaño del efecto
				Inf.	Sup.	F	gl	p	p	d
Satisfacción con la escuela	1	2.38	.15	2.08	2.68				3***	.779
	2	2.69	.04	2.61	2.77	16.77	755	.000	3***	.315
	3	3.02	.05	2.92	3.13					
Aburrimiento con la escuela	1	3.39	.18	3.03	3.75				3**	.624
	2	3.14	.05	3.04	3.23	10.74	755	.000	3***	.252
	3	2.81	.06	2.68	2.93					
Irresponsabilidad y bajo compromiso	1	2.35	.16	2.04	2.66				3**	.764
	2	2.12	.04	2.04	2.20	16.13	755	.000	3***	.309
	3	1.76	.05	1.66	1.87					
Desobediencia de las normas	1	1.84	.15	1.55	2.13					
	2	1.74	.04	1.67	1.82	9.42	755	.000	3***	.236
	3	1.48	.05	1.38	1.58					
Perturbador del ambiente de clase	1	1.78	.14	1.51	2.06				3*	.456
	2	1.54	.04	1.47	1.61	5.74	755	.003	3*	.184
	3	1.38	.05	1.29	1.47					
Bajo autocontrol personal	1	1.73	.15	1.44	2.02				3*	.4214
	2	1.47	.04	1.39	1.54	4.96	755	.007		
	3	1.32	.05	1.22	1.47					

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Inf = inferior; Sup = superior; gl = grados de libertad; d = d de Cohen.

^a grupos: 1 = competencia docente baja ($n = 31$), 2 = competencia docente media ($n = 459$), 3 = competencia docente alta ($n = 268$);

^b pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones mediante SIDAK. Para simplificar la presentación de datos sólo se muestran los grupos con los que existen diferencias estadísticamente significativas.

En la Tabla 3.2.3 se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las subescalas estudiadas. En el caso de la *satisfacción con la escuela* las medias más altas corresponden al grupo de *competencia docente alta*, mientras que en el caso del *aburrimiento con la escuela* y las cuatro subescalas

del CCDEF los valores medios más altos los presenta el grupo de *competencia docente baja*.

Respecto a la *satisfacción y el aburrimiento con la escuela*, las pruebas de comparación corregidas mediante *SIDAK* (ver Tabla 3.2.3) muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de *baja y alta competencia docente* y entre los de *media y alta competencia docente*. En el caso de las conductas disruptivas, en el caso de la *irresponsabilidad y bajo compromiso*, así como en la *desobediencia de las normas*, las diferencias estadísticamente significativas son resaltables entre los de *media y competencia docente alta*; en el caso de la subescala *perturbador del ambiente de clase* se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los de *competencia docente alta* y los otros dos grupos, mientras que en el *bajo autocontrol personal* solo entre la *baja y alta competencia docente*.

3.3. EFECTOS DE LA MOTIVACIÓN, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y COMPETENCIA DOCENTE SOBRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS (OBJETIVO 3)

3.3.1. Análisis Descriptivo y de Correlación

Según se puede observar en la Tabla 3.3.1, las puntuaciones medias de las diferentes escalas alcanzan valores moderados, aunque entre los factores de las conductas disruptivas son moderadamente bajos. En la motivación, la *motivación intrínseca* puntuó más alto y la *amotivación* más baja. Entre las necesidades psicológicas básicas fue la *competencia* la que presentó valores medios más altos y la *autonomía*, más bajos. Respecto a las conductas disruptivas, la *irresponsabilidad y bajo compromiso* presentó las medias más altas y el *bajo autocontrol personal*, las más bajas.

En la Tabla 3.3.1 se observa cómo la edad no correlacionó significativamente, desde el punto de vista estadístico, con ninguna subescala. Destacan las correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la *competencia docente* y la *motivación intrínseca*, *motivación extrínseca* y *autonomía*, así como entre la *motivación intrínseca* y *extrínseca* y entre las cuatro subescalas el CCDEF. En cambio, las conductas disruptivas presentaron correlaciones negativas con el resto

de dimensiones, excepto con la *amotivación*, resaltando las relaciones estadísticamente significativas con la *competencia docente*, la *motivación intrínseca* y la *relación con los demás*. En cambio, con la *amotivación* las correlaciones de las subescalas del CCDEF fueron positivas y estadísticamente significativas.

Tabla 3.3.1.

Estadísticos descriptivos y correlaciones.

Subescalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Edad	-	.05	.02	.01	-.06	-.02	-.00	-.01	.02	.04	.00	.05
2.ETCS-EF		-	.43**	.39**	.06	.41**	.25**	.19**	-.21**	-.15**	-.12**	-.10**
3.MI			-	.82**	.17**	.61**	.56**	.45**	-.25**	-.19**	-.10**	-.08*
4.ME				-	.29**	.58**	.53**	.43**	-.18**	-.19**	-.05	-.04
5.AMO					-	.15**	-.03	-.03	.18**	.26**	.24**	.20**
6.AUT						-	.67**	.50**	-.14**	-.07	-.01	.04
7.COM							-	.57**	-.20**	-.16**	-.08*	-.04
8.REL								-	-.15**	-.19**	-.14**	-.09*
9.IRR									-	.70**	.64**	.59**
10.DES										-	.71**	.66**
11.PAC											-	.79**
12.BAP												-
<i>M</i>	15.20	5.36	4.94	4.85	3.72	3.18	3.56	3.83	2.00	1.65	1.49	1.42
<i>DT</i>	1.36	1.16	1.36	1.25	1.57	.94	.89	.90	.90	.84	.79	.83

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *M* = media; *DT* = desviación típica; ETCS-EF = competencia docente; MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca; AMO = amotivación; AUT = autonomía; COM = competencia; REL = relación con los demás; IRR = irresponsabilidad y bajo compromiso; DES = desobediencia de las normas; PAC = perturbador del ambiente de clase; BAP = bajo autocontrol personal.

3.3.2. Análisis de Regresión Multinivel

Se procedió a testar un modelo de regresión multinivel sin variables predictoras (modelo nulo, M0). Este M0 sirvió para evaluar la ganancia predictiva de los modelos en los que sí se incluyeron variables predictoras, tanto la constante, como los efectos aleatorios de centro educativo y curso. Atendiendo a los valores de bondad de ajuste de los modelos evaluados, se encontró que el modelo que incluía el centro educativo, además de la constante (M1), era el que tenía mayor efecto en la

independencia de las observaciones: M0, $-2LL = 1990.22$; M1, $-2LL = 1964.35$ ($\chi^2 = 25.87$; $gl = 1$; $p < .0001$). Se calculó un CCI = .12 en IRR; CCI = .08 en DES; CCI = .17 en PAC; y CCI = .07 en BAP. Esto indica que entre un 7% y un 17% de la variabilidad total, según variable dependiente, es atribuible a la diferencia entre la media de los diferentes centros educativos.

A partir de los resultados del M1, se probaron diferentes modelos considerando la agrupación o nivel de centro educativo. En los modelos se fue cambiando la variable dependiente (cuatro factores del CCDEF) y en cada uno de ellos se fue introduciendo en la ecuación de regresión las variables independientes de nivel 1 (modelo 2, M2): sexo, edad, ETCS-EF, MI, ME, AMO, AUT, COM y REL.

En la Tabla 3.3.2 se muestran los resultados de los modelos en que la variable dependiente fue la *irresponsabilidad y bajo compromiso*. En el M2 se observa que los efectos de la edad no fueron estadísticamente significativos. Tampoco resultaron estadísticamente significativos los efectos de la ME, AUT y REL. En cambio, los efectos del sexo, ETCS-EF, MI, AMO y COM sí fueron estadísticamente significativos.

A continuación, se estimó el modelo 3 (M3), del que fueron eliminadas las variables cuyos efectos no resultaron estadísticamente significativos sobre la *irresponsabilidad y bajo compromiso*. Los índices de bondad de ajuste indican un mejor ajuste del M3 respecto al M2 ($\chi^2=12.27$; $gl=5$; $p<.05$). En el M3 el efecto de la propia competencia por parte del estudiante (COM) no resultó estadísticamente significativo, por lo que fue eliminada para estimar el modelo 4 (M4) en el que finalmente se incluyen las variables que sí tienen efectos predictivos y estadísticamente significativos.

El M4 no supone una mejora estadísticamente significativa sobre el M3 ($\chi^2=1.89$; $gl=4$; $p>.05$), por lo que se adapta el M3 como modelo más adecuado. Se comprueba así que en los chicos es más probable que se dé la irresponsabilidad como conducta disruptiva. Además, a medida que se percibe una mayor competencia por parte del docente, así como el estudiante presenta una mayor motivación intrínseca, es más probable que disminuya la irresponsabilidad. En cambio, si

aumenta la amotivación, es más probable que se incremente la irresponsabilidad y bajo compromiso.

Tabla 3.3.2.

Análisis de Regresión Multinivel: Estimaciones y Ajustes. Variable dependiente: irresponsabilidad y bajo compromiso.

Variables	Modelos								
	M2			M3			M4		
	Estimación (error)	t	p	Estimación (error)	t	p	Estimación (error)	t	p
Sexo	.26 (.06)	6.76	.000	.27 (.06)	4.40	.000	.25 (.06)	4.14	.000
Edad	.03 (.02)	1.35	.178						
ETCS-EF	-.09 (.03)	-3.15	.002	-.08 (.03)	-2.78	.006	-.08 (.03)	-2.84	.005
MI	-.17 (.05)	-3.56	.000	-.14 (.03)	-4.75	.000	-.17 (.03)	-6.70	.000
ME	.02 (.05)	.47	.642						
AMO	.11 (.02)	5.31	.000	.12 (.02)	5.98	.000	.13 (.02)	6.39	.000
AUT	.08 (.05)	1.62	.105						
COM	-.12 (.05)	-2.37	.018	-.08 (.04)	-1.86	.063			
REL	.00 (.04)	.10	.920						
Estadísticos de Ajuste									
Deviance(-2LL)	1902.95			1890.68			1889.65		
AIC	1904.95			1892.68			1891.65		

Nota. Sexo: 0 = mujer, 1 = hombre; M2 = modelo 2; M3 = modelo 3; M4 = modelo 4; ETCS-EF = competencia docente; MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca; AMO = amotivación; AUT = autonomía; COM = competencia; REL = relación con los demás; -2L L= 2log de la verosimilitud; AIC = Criterio de Información Aikake.

Los resultados de los modelos en que la variable dependiente fue la *desobediencia de las normas* se muestran en la Tabla 3.3.3. En el M5 se comprueba los efectos de la edad, MI, ME y COM no resultaron estadísticamente significativas. Por ello, estas variables fueron eliminadas del M6, en el que se incluyeron el sexo, ETCS-EF, AMO, AUT y REL. Los índices de bondad de ajuste indican un peor ajuste del M6 respecto al M5 ($\chi^2=1.62$; $gl=5$; $p>.05$). De esta manera también se comprueba el efecto del sexo sobre la *desobediencia de las normas*, y es significativamente más probable que se dé entre los varones que entre las chicas. Además,

es más probable que descienda la conducta de desobediencia a media que se percibe mayor competencia por parte del docente y mejoran las relaciones sociales con los demás. En cambio, un incremento de amotivación supondría mayor desobediencia, más probable entre los chicos, como se ha indicado. También sentirse más autónomo puede suponer un aumento de la desobediencia, por lo que hay que hacer lo posible por canalizar positivamente esa autonomía.

Tabla 3.3.3.

Análisis de Regresión Multinivel: Estimaciones y Ajustes. Variable dependiente: desobediencia de las normas.

Variables	Modelos					
	M5			M6		
	Estimación (error)	t	p	Estimación (error)	t	p
Sexo	.25 (.06)	4.48	.000	.23 (.06)	4.00	.000
Edad	.04 (.02)	1.95	.052			
ETCS-EF	-.07 (.03)	-2.46	.014	-.10 (.03)	-3.60	.000
MI	-.08 (.04)	-1.82	.069			
ME	-.06 (.05)	-1.25	.214			
AMO	.15 (.02)	7.51	.000	.13 (.02)	7.13	.000
AUT	.12 (.05)	2.67	.008	.02 (.04)	.41	.681
COM	-.06 (.05)	-1.29	.197			
REL	-.10 (.04)	-2.48	.013	-.16 (.04)	-4.38	.000
Estadísticos de Ajuste						
Deviance(-2LL)	1781.77			1780.15		
AIC	1783.77			1782.15		

Nota. Sexo: 0 = mujer, 1 = hombre; M5 = modelo 5; M6 = modelo 6; ETCS-EF = competencia docente; MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca; AMO = amotivación; AUT = autonomía; COM = competencia; REL = relación con los demás; -2LL = 2log de la verosimilitud; AIC = Criterio de Información Aikake.

Se procedió de igual manera en el caso de la variable *perturbador del ambiente de clase* y los resultados de los modelos se muestran en la Tabla 3.3.4. Una vez eliminadas las variables cuyos efectos no resultaron estadísticamente significativos en el M7 (edad, MI, ME, y COM), el M8 no presentó una mejora significativa

($\chi^2 = 7.73$; $gl = 5$; $p > .05$), por lo que se aceptan los resultados del M7. La variable sexo continúa presentando valores estadísticamente significativos con mayor probabilidad de ser *perturbador del ambiente de clase* por parte de los chicos; no obstante, también en este caso una mayor competencia por parte del docente, así como la mejora de las relaciones sociales con los compañeros, serían predictores de una menor perturbación del ambiente de clase. Al igual que en la desobediencia de las normas, la amotivación y sentirse más autónomo puede suponer un aumento del comportamiento perturbador en clase.

Tabla 3.3.4.

Análisis de Regresión Multinivel: Estimaciones y Ajustes. Variable dependiente: perturbador del ambiente de clase.

Variables	Modelos					
	M7			M8		
	Estimación (error)	t	p	Estimación (error)	t	p
Sexo	.25 (.06)	4.39	.000	.24 (.06)	4.31	.000
Edad	.01 (.02)	.64	.522			
ETCS-EF	-.06 (.03)	-2.28	.023	-.08 (.03)	-3.06	.002
MI	-.07 (.04)	-1.52	.130			
ME	-.01 (.05)	-.24	.810			
AMO	.12 (.02)	6.17	.000	.10 (.02)	6.23	.000
AUT	.10 (.04)	2.37	.018	.05 (.04)	1.41	.159
COM	-.02 (.05)	-.39	.695			
REL	-.10 (.04)	-2.73	.006	-.13 (.03)	-3.87	.000
Estadísticos de Ajuste						
Deviance(-2LL)	1736.56			1728.83		
AIC	1738.56			1730.83		

Nota. Sexo: 0 = mujer, 1 = hombre; M7 = modelo 7; M8 = modelo 8; ETCS-EF = competencia docente; MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca; AMO = amotivación; AUT = autonomía; COM = competencia; REL = relación con los demás; -2LL = 2log de la verosimilitud; AIC = Criterio de Información Aikake.

En relación al *bajo autocontrol personal*, los resultados su muestran en la Tabla 3.3.5. Se estimó el M9 y fueron eliminadas las variables cuyos efectos no resultaron estadísticamente significativos (edad, motivación intrínseca, motivación

extrínseca, competencia y relación con los demás) para estimar el M10. No obstante, este modelo no presentó mejor ajuste que el modelo anterior ($\chi^2 = .37$; $gl = 4$; $p > .05$), por lo que se aceptan los resultados del M9. Los valores de predicción son aún más elevados en el caso del *bajo autocontrol personal* entre los varones (.35) y se ven acentuados si se presenta *amotivación* y sienten más *autonomía*. Solo un incremento de la *competencia docente* se muestra como predictor estadísticamente significativo para un mayor *autocontrol personal* por parte del alumnado.

Tabla 3.3.5.

Análisis de Regresión Multinivel: Estimaciones y Ajustes. Variable dependiente: bajo autocontrol personal.

Variables	Modelos					
	M9			M10		
	Estimación (error)	t	p	Estimación (error)	t	p
Sexo	.35 (.06)	5.95	.000	.34 (.06)	5.76	.000
Edad	.04 (.02)	-2.05	.073			
ETCS-EF	-.06 (.03)	-2.05	.041	-.08 (.03)	-2.83	.005
MI	-.07 (.04)	-1.45	.146			
ME	-.04 (.05)	-.73	.468			
AMO	.10 (.02)	4.98	.000	.09 (.02)	5.08	.000
AUT	.16 (.05)	3.52	.000	.03 (.03)	.90	.367
COM	-.03 (.05)	-.66	.509			
REL	-.07 (.04)	-1.88	.060			
Estadísticos de Ajuste						
Deviance(-2LL)	1811.04			1810.67		
AIC	1813.04			1812.67		

Nota. Sexo: 0 = mujer, 1 = hombre; M9 = modelo 9; M10 = modelo 10; ETCS-EF = competencia docente; MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca; AMO = amotivación; AUT = autonomía; COM = competencia; REL = relación con los demás; -2LL = 2log de la verosimilitud; AIC = Criterio de Información Aikake.

3.4. EFECTOS DE INTERACCIÓN DE PERFILES DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA CON LA COMPETENCIA DOCENTE Y SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA (OBJETIVO 4)

3.4.1. Análisis Descriptivo y de Correlación

En la Tabla 3.4.1 se pueden observar los descriptivos de cada una de las variables utilizadas para dar respuesta a este objetivo. En las conductas disruptivas la *irresponsabilidad* y *bajo compromiso* presentó los valores medios más altos, mientras que el *bajo autocontrol personal* alcanzó la media más baja. En la escala de motivación, correspondió a la *intrínseca* el valor medio más alto y a la *amotivación* el más bajo. Llama la atención que el *aburrimiento con la escuela* presentó valores más altos que la *satisfacción con la escuela*. Finalmente, la escala de evaluación de la *competencia docente* alcanzó valores moderadamente altos.

Tabla 3.4.1.

Descriptivos y correlación entre variables.

Subescalas	M	DT	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Irresponsabilidad	2.00	.90	.70**	.64**	.59**	-.25**	-.18**	.18**	.01	.26**	-.21**
2.Desobediencia	1.65	.84	-	.71**	.66**	-.19**	-.14**	.26**	.06	.18**	-.15**
3.Perturbador ambiente clase	1.49	.79	-	-	.79**	-.10**	-.05	.24**	.04	.24**	-.12**
4.Bajo autocontrol personal	1.42	.83	-	-	-	-.08*	-.04	.20**	.04	.19**	-.10**
5.Motivación intrínseca	4.94	1.36	-	-	-	-	.82**	.17**	.30**	-.12**	.43**
6.Motivación extrínseca	4.85	1.25	-	-	-	-	-	.29**	.29**	-.16**	.39**
7.Amotivación	3.72	1.57	-	-	-	-	-	-	.16**	.11**	.06
8.Satisfacción con la escuela	2.80	.87	-	-	-	-	-	-	-	-.32**	.21**
9.Aburrimiento con la escuela	3.03	1.04	-	-	-	-	-	-	-	-	-.14**
10.Competencia docente	5.36	1.16	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. M=media; DT=desviación típica.

Las correlaciones mostraron una alta y significativa relación entre las cuatro subescalas de *conductas disruptivas* (entre .59 y .79). También la correlación entre estas cuatro subescalas y la *amotivación* y el *aburrimiento en la escuela* fue significativa y positiva (entre .18 y .26). Por otro lado, las conductas disruptivas no correlacionaron con la *satisfacción con la escuela*, mientras que lo hicieron de forma negativa y significativa con la *competencia docente* y con la *motivación intrínseca*. La *irresponsabilidad y bajo compromiso*, al igual que la *desobediencia de las normas*, también correlacionaron de manera negativa y significativa con la motivación extrínseca. La *competencia docente* también mostró correlaciones positivas y significativas con la *motivación intrínseca* y *extrínseca*, aunque no correlacionó con la *amotivación* y lo hizo negativamente con el *aburrimiento con la escuela*.

3.4.2. Análisis de Clúster

Este análisis se ha llevado para analizar los perfiles motivacionales y de conductas disruptivas en EF entre los estudiantes de educación secundaria, ajustando las fases al procedimiento de Hair et al. (2010). No se presentaron casos perdidos en ninguna de las variables de análisis, que fueron estandarizadas utilizando puntuaciones *Z*. Seguidamente, agrupó al alumnado en clúster. Primero se llevó a cabo un análisis de *clúster jerárquico exploratorio* para identificar el número de clúster en el grupo A. Dado que este análisis es exploratorio, es importante confirmar los resultados con una muestra independiente, por lo que se realizó un análisis de clúster *K-medias* (no jerárquico) con el grupo B. En relación a la multicolinealidad entre las variables, dado que ninguno de los coeficientes de correlación de Pearson fue $> .90$, se consideró que no había ningún problema de multicolinealidad (Hair et al., 2010).

En el análisis exploratorio del grupo A ($n = 372$) se usó el método de Ward, pues este procedimiento jerárquico minimiza la distancia entre los sujetos dentro del clúster (reduce la varianza dentro del grupo) y evita formar largas cadenas (Aldenderfer & Blashfield, 1984). El dendograma sugirió dos clústers como la solución más conveniente. El primer grupo fue denominado "*Altas conductas disruptivas*" ($n = 43$) e incluyó los valores medios más altos de todos los factores de conductas disruptivas, así como la media más alta de *amotivación*. El segundo perfil se

etiquetó como “*Bajas conductas disruptivas*” ($n = 328$), incluyendo alumnado con los niveles medios más bajos de *amotivación*, y conductas disruptivas y valores medios más altos de *motivación intrínseca* y *extrínseca* (Tabla 3.4.2).

Tabla 3.4.2.

Clústers del Grupo A y Grupo B siguiendo método jerárquico (Ward) y no jerárquico (k-medias).

Subescalas	Grupo A				Grupo B					
	Método de Ward (jerárquico)				Método k-medias (no jerárquico)					
	Clúster 1 ($n=43$)		Clúster2 ($n=328$)		Clúster1 ($n=50$)			Clúster2 ($n=336$)		
	“Altas conductas disruptivas”		“Bajas conductas disruptivas”		“Altas conductas disruptivas”			“Bajas conductas disruptivas”		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>
Irresponsabilidad	3.48	.92	1.82	.69	3.56	.68	1.73	1.75	.67	-.27
Desobediencia de las normas	3.33	.93	1.46	.56	3.12	.87	1.75	1.41	.52	-.29
Perturbador ambiente clase	3.23	.94	1.29	.40	3.07	.93	2.00	1.24	.38	-.32
Bajo autocontrol personal	3.26	.98	1.22	.46	3.07	1.05	1.98	1.14	.31	-.34
Motivación intrínseca	4.88	1.15	4.92	1.36	4.45	1.21	-.36	5.08	1.37	.20
Motivación extrínseca	4.80	1.08	5.02	1.31	4.59	1.10	-.21	4.92	1.22	.06
Amotivación	5.08	1.00	3.63	1.57	4.82	1.36	.98	3.55	1.56	-.14

Nota. Media (*M*), desviación típica (*DT*) y valores *Z* en los clústers según la distribución del grupo A ($n=372$; 49.1%) y grupo B ($n=386$; 50.9%).

Para el análisis del grupo B se llevó a cabo un análisis de clúster *k-medias*, identificando dos perfiles. Este tipo de análisis se considera confirmatorio, ya que requiere una disposición a priori del número concreto de agrupaciones que se espera surjan en la muestra (Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, & Nurmi, 2009). Los perfiles hallados presentan características similares a los encontrados con los del grupo A: “*Perfil de altas conductas disruptivas*” ($n = 50$), caracterizado por puntuaciones *Z* positivas en los cuatro factores de la escala de conductas disruptivas y en *amotivación*, siendo negativas tanto en *motivación intrínseca* como en *extrínseca*, aunque los valores son más negativos en la intrínseca (Tabla 3.4.2); y “*Perfil de bajas conductas disruptivas*” ($n = 336$), caracterizado por la puntuación negativa

de *amotivación* y conductas disruptivas, mientras que la *motivación intrínseca* y *extrínseca* puntúan de forma positiva, aunque con valores cercanas a cero. Se hallaron algunas diferencias en relación a la distribución total de alumnado dentro de los grupos, sobre todo destaca la mayor representación de estudiantes en el clúster 2 en ambos grupos.

Finalmente, se realizó el análisis de clúster *k-medias* (no jerárquico) con el total de la muestra, revelando perfiles de clúster similares a los hallados en los análisis de grupos con muestra al azar (Figura 3.4.1; Tabla 3.4.3).

Tabla 3.4.3.

Media, desviación típica y valores *Z* en los clústers.

	Clúster 1 (n=97)			Clúster 2 (n=661)		
	"Altas conductas disruptivas"			"Bajas conductas disruptivas"		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>
Irresponsabilidad	3.49	.80	1.66	1.79	.68	-.24
Desobediencia de las normas	3.22	.89	1.87	1.43	.54	-.26
Perturbador del ambiente de clase	3.15	.92	2.10	1.26	.38	-.30
Bajo autocontrol personal	3.22	1.00	2.17	1.17	.35	-.31
Motivación intrínseca	4.59	1.31	-.46	4.99	1.35	.35
Motivación extrínseca	4.72	1.21	-.11	4.87	1.25	.13
Amotivación	4.59	1.36	1.15	3.60	1.56	-.18

Nota. Media (*M*), desviación típica (*DT*) y valores *Z* en los clústers según la distribución del Clúster 1 (n=97) y Clúster 2 (n=661).

Clúster 1. El primer perfil agrupó un total de 97 (12.8%) estudiantes que presentan un "*Perfil de altas conductas disruptivas*". Las puntuaciones *Z* más elevadas se hallaron en el *bajo autocontrol personal* ($Z = 2.17$) y de *perturbador del ambiente de clase* ($Z = 2.10$), seguidas de *desobediencia de las normas*, *irresponsabilidad* y *amotivación*. Los valores más bajos correspondieron a la *motivación intrínseca* ($Z = -.46$), seguido de la *motivación extrínseca* ($Z = -.11$). Además, es preciso indicar que el 69.1% del alumnado del clúster 1 estaba compuesto por varones.

Clúster 2. El segundo perfil se denominó "*Perfil de bajas conductas disruptivas*". Perfil compuesto por la gran mayoría de estudiantes (661; 87.2%). En este

caso la puntuación Z más alta correspondió a la *motivación intrínseca* ($Z = .35$), seguida de la *motivación extrínseca*, aunque con valores más bajos y cercanos a cero. El resto de factores puntuaron negativamente en este perfil. En cuanto al alumnado que componía este clúster, a diferencia del otro, la mayoría de estudiantes de este clúster son chicas (57.6%).

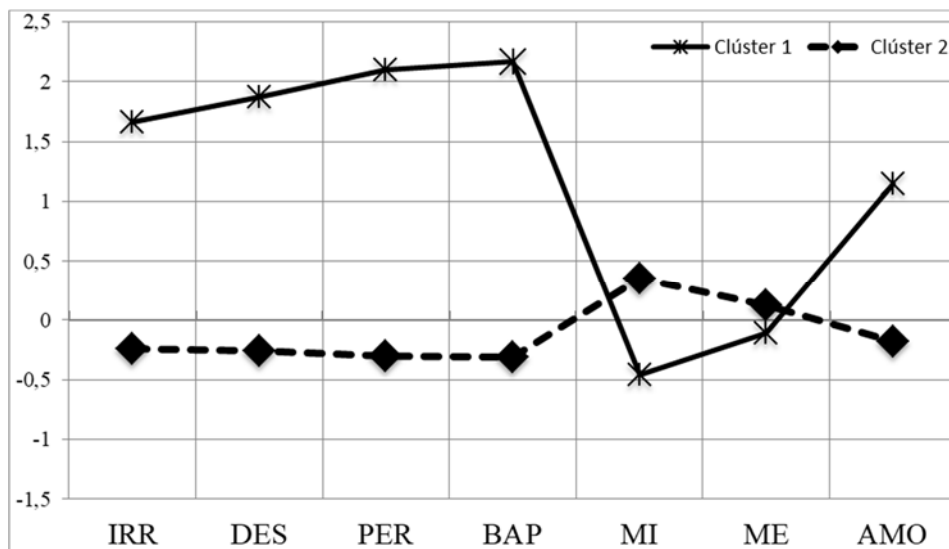


Figura 3.4.1. Perfiles motivacionales y conductas disruptivas. Clúster 1 = perfil de altas conductas disruptivas; Clúster 2 = perfil de bajas conductas disruptivas. Las puntuaciones Z se representan en el eje vertical y en el eje horizontal las puntuaciones de cada subescala con las siguientes abreviaturas: IRR = irresponsabilidad y bajo compromiso; DES = desobediencia de las normas; PER = perturbador del ambiente de clase; BAP = bajo autocontrol personal; MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca; AMO = amotivación.

3.4.3. Diferencias en la Satisfacción con la Escuela y la Competencia Docente

Finalmente, para analizar la interacción de los clústeres con la satisfacción con la escuela y la competencia docente se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) en la que los clústeres actuaron como variable independiente y las subescalas del ISC y del ETCS-EF como variables dependientes. La homogeneidad de la covarianza se examinó mediante M de Box y la hipótesis nula de ajuste de los datos fue rechazada (M de Box = 72.31, $F = 11.91$, $p < .001$). Se siguieron las sugerencias de Tabachnick y Fidell (2013) de usar la Pillai's Trace en lugar de la Lambda de Wilks para evaluar la significación de los efectos principales y de las

interacciones. El contraste multivariado demostró diferencias significativas y efectos de interacción multivariada (Pillai's Trace = .46, $F_{(3, 755)} = 12.03$, $p < .001$, *eta parcial al cuadrado* = .05, *potencia observada* = 1.00). Se encontraron diferencias significativas en el *aburrimiento con la escuela*, con valores medios más altos en el clúster 1 de altas conductas disruptivas, y en la escala de evaluación de la *competencia docente*, aunque en este caso los valores medios más altos correspondieron al clúster 2, de bajas conductas disruptivas (Tabla 3.4.4).

Tabla 3.4.4.

Diferencias en la satisfacción con la escuela y competencia docente según clúster; análisis multivariante.

	Clúster 1		Clúster 2		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta parcial al cuadrado</i>	<i>Potencia Observada</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Satisfacción con la escuela	2.91	1.06	2.78	.84	1.81	.178	.00	.27
Aburrimiento con la escuela	3.46	1.04	2.97	1.02	18.92	.000	.04	.99
Competencia docente	5.04	1.21	5.41	1.16	8.53	.004	.02	.83

Nota. *M*=media; *DT*=desviación típica.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

La discusión de los datos de esta tesis doctoral se va a realizar siguiendo la misma estructura que en los resultados, es decir, por objetivos. De este modo se busca que queden bien estructurados y respondidos cada uno de ellos.

4.1 DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 1

En relación al primer objetivo de esta tesis, indicar que consistió en examinar las propiedades psicométricas de la versión española del ETCS adaptado a EF en secundaria y la invarianza factorial según el sexo del alumnado. La estructura factorial del ETCS fue investigada inicialmente por Catano y Harvey (2011), obteniendo una varianza explicada del 68%. En el presente estudio, el AFC apoya la validez factorial y la fiabilidad de la escala en una dimensión (percepción del alumnado de la eficacia de la docencia), similar al del modelo hipotetizado de origen.

De igual manera que la versión original del ETCS, en esta investigación se halló una adecuada consistencia interna, no esta consistencia con la eliminación de ninguno de los ítems. También el análisis del resto de indicadores tenidos en cuenta recomiendan usar todos los ítems que componen la escala, como el CCIT-c, con valores .64 a .75, aceptable para autores como Nunnally y Bernstein (1995). También es necesario resaltar las altas cargas factoriales de cada ítem, pues es indicativo de pertenencia de cada ítem a la dimensión, así como los valores de la fiabilidad individual, todos ellos por encima del mínimo exigido.

El AFC muestra unos índices de bondad de ajuste excelentes; pero además, hay que resaltar que el ajuste de esta escala cumple, incluso, con los indicadores más exigentes propuestos por autores como Barret (2007), pues la prueba de χ^2 no fue significativa. También han sido valorados indicadores, como el *coeficiente de fiabilidad compuesta*, la *AVE* o la *estabilidad temporal*; todos ellos dan muestra de la fiabilidad y validez de esta escala con ocho ítems. En este sentido, es necesario resaltar que Catano y Harvey (2011) no ofrecieron en su momento estos estadísticos en la versión original.

Para análisis de validez concurrente se usó la escala SSI-EF, debido a las posibles relaciones entre ambos constructos, aspectos que ya han manifestado

otros investigadores. Por ejemplo, Álvarez, García, y Gil (1999) creen que los modelos docentes de calidad son entendidos como formas de actuación docente que satisfacen las necesidades y expectativas del alumnado. Elliot y Shin (2002) identificaron algunos factores que predijeron la satisfacción del estudiante relacionada con el curso y la calidad de la enseñanza, entre los que destaca la excelencia y la calidad de la instrucción, el tener un docente profesional, que el profesor sea justo e imparcial, entre otras. Similares resultados se han puesto de manifiesto en el trabajo de Ginns, Prosser, y Barrie (2007), quienes hablan de buena enseñanza, tener metas claras, realizar una evaluación apropiada, plantear una carga de trabajo adecuada, y tener habilidades generales para la docencia. Kuzmanovic et al. (2013) hallaron en su estudio que los alumnos se encuentran satisfechos cuando el profesor está disponible para resolver sus problemas, ofreciendo por tanto cierta consideración individual hacia los estudiantes, dándoles feed-back, etc. Como se observa, muchos de ellos son indicadores utilizados en la ETCS, a lo que habría que añadir según Salvador (2005), que una de las opciones a la hora de evaluar la calidad de una enseñanza se basa en la satisfacción de las expectativas de los usuarios, en este caso de los alumnos.

En los resultados se observa cómo se obtiene una correlación significativa y positiva entre la ETCS-EF y la satisfacción/diversión, y negativa, con el aburrimiento. En el caso del análisis de predicción, la ETCS-EF se establece como un buen predictor de la satisfacción/diversión del estudiante con la EF, y negativa con el aburrimiento. De esta manera, cuanto mayor es la competencia del docente en su enseñanza, mayor será la satisfacción/diversión y menor el aburrimiento entre el alumnado. Todo ello pone énfasis en la importancia del estudio del papel y competencia del profesor de EF, también para el fomento de hábitos de actividad física en el tiempo libre, en el que el disfrute de los adolescentes tiene un papel importante, junto al feed-back, contenidos, etc. (Wallhead & Buckworth, 2004), variables incluidas en el ETCS-EF.

En cuanto al análisis de invarianza factorial en función del sexo, se confirma la invarianza según sexo de las escala, tanto en las cargas factoriales, en los interceptos, como en la varianza del error. Con base a los resultados obtenidos en este

estudio, se puede considerar el ETCS-EF como instrumento válido para realizar estudios de comparación de medias en función de la variable sexo. Dada la solidez en las características psicométricas conocidas del ETCS-EF (Baena-Extremera et al., 2015; Baños et al., 2019a), así como la utilización en otras lenguas de las escalas originales (i.e., ETCS, Catano & Harvey, 2011; i.e., PECl, Krech et al., 2010), los datos obtenidos contribuyen a confirmar la validez de constructo. Aunque anteriormente se había realizado análisis de invarianza factorial en función del nivel académico con la escala original de conductas disruptivas (PECl) en estudiantes estadounidenses (Krech et al., 2010), una interesante novedad del presente estudio es que aporta los resultados de invarianza factorial en función del sexo, no habiéndose realizado anteriormente dicho análisis con las escalas de conductas disruptivas y competencia docente.

4.2. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 2

En relación al segundo objetivo, los resultados de este trabajo relacionan la competencia docente, la satisfacción con la escuela y los comportamientos inapropiados en el aula y, al igual que en otros estudios (e.g. Cothran & Kulinna, 2007; Kulinna et al., 2006), los chicos obtienen niveles más altos en conductas disruptivas. Estos resultados podrían deberse al aburrimiento que experimentan un adolescente con la falta de apego a las instituciones sociales y con conductas disruptivas en la escuela (Feinberg, Sakuma, Hostetler, & McHale, 2013). Es de gran importancia que los estudiantes no experimenten aburrimiento en la escuela, ya que se relaciona con la violencia escolar, y ésta a su vez puede contribuir a reducir el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar general de los estudiantes (Huebner et al., 2014; Olweus & Breivik, 2014). Además, el aburrimiento ha sido asociado con conductas de alto riesgo como el consumo de alcohol, consumo de drogas, carreras de automóviles y acciones delictivas (Wegner & Flisher, 2009; Yang & Yoh 2005). Por todo ello, es importante que los docentes entrenen sus habilidades sociales con los estudiantes y adquieran las suficientes competencias como educadores para que, entre otros aspectos, ambos se sientan satisfechos en clases (Allen, Hafen, Gregory, Mikami, & Pianta, 2015).

Si se observa el modelo de regresión mixto, no se encontraron diferencias significativas en las variables de competencia docente y satisfacción con la escuela en función del sexo. Sin embargo, si se hallaron diferencias significativas en las variables de aburrimiento con la escuela, irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia de las normas, perturbador del ambiente de clase y bajo autocontrol personal, obteniendo los chicos valores más altos que las chicas. Estos resultados son similares a los obtenidos en otros estudios previos (e.g., Beaman et al., 2006; Cothran & Kulinna, 2007; Driessen, 2011; Kulinna et al., 2006) en los que también se hallaron mayores niveles de comportamientos disruptivos en los chicos. Estos resultados pueden deberse a que los chicos se muestran más desafiantes con el docente y competitivos con sus compañeros, buscando llamar la atención de las chicas. Además, se ha observado, que los varones suelen tener conductas más ruidosas e intencionadas con la distracción de sus iguales en las clases (Glock & Kleen, 2017). También, una posible causa al aumento de nivel de las conductas negativas se ha relacionado con un bajo apoyo emocional por parte del profesor (Shin & Ryan, 2017). Todo ello puede ser base para proponer una formación más integral por parte del docente, no solo a nivel técnico, sino también en la gestión de emociones, tanto en la formación inicial como en la formación continua. Por el contrario, las chicas obtuvieron conductas más positivas y menos problemáticas, al igual que otros estudios (e.g., Driessen 2011). Esto puede ser debido a que las chicas suelen tener comportamientos más introvertidos, mostrándose poco participativas, tímidas y evitando trabajar en grupo para dar opinión sobre algún tema (Glock & Kleen, 2017).

El modelo analizado en función de las competencias docentes obtuvo que cuando los estudiantes percibían competentes a los docentes de EF, se sentían más satisfechos con la escuela, menos aburridos y bajaba el nivel de sus conductas disruptivas. Por el contrario, cuando los estudiantes percibían incompetentes a sus profesores, se aburrían más y también aumentaban los comportamientos inadecuados. Estos resultados inducen a pensar que la forma en que los maestros interactúan con los estudiantes afecta al comportamiento en el aula (Ryan, Kuusinen, & Bedoya-Skoog, 2015). De esta forma, se destaca la importancia de que los docentes de EF adquieran gran cantidad de habilidades en el control y manejo de las

sesiones, creando un ambiente proactivo entre los estudiantes, disminuyendo así la probabilidad que sucedan malos comportamientos (Fortuin, van Geel, & Vedder, 2015; Shin & Ryan, 2014). Sin embargo, son varios los docentes que reportan altos niveles de preocupación sobre cómo manejar efectivamente los problemas de disciplina en el aula (Evertson & Weinstein, 2006; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2011) ya que se sienten incompetentes ante ciertas situaciones y esto se puede relacionar con el fracaso académico (Jurado & Tejeda, 2019). La incapacidad de prevenir y controlar las malas conductas del alumnado es una de las principales causas de generación de estrés y ansiedad en el profesorado, generando burnout en los docentes, aumentando la probabilidad de baja laboral de éstos, con todos los gastos que ello supone al sistema educativo, debiendo buscar docentes de sustitución (Ervasti et al., 2011; Tsouloupas et al., 2010).

El profesorado de EF afirma encontrar mayores dificultades de manejar los comportamientos de los chicos (Jackson & Smith, 2000). Estas dificultades en el manejo superior pueden deberse al hecho de que los maestros evalúan el temperamento y la competencia educativa de los niños más negativamente que los de las niñas (Mullola et al., 2012) y que los varones 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 chicos (Spilt, Koomen, & Jak, 2012). En consecuencia, los estudiantes varones reciben más reprimendas (Beaman et al., 2006) que las mujeres, resultando más difícil manejar los comportamientos de los niños (McClowry et al., 2013). Esto implica una gestión del aula menos efectiva con respecto a los varones, ya que la investigación ha enfatizado la importancia de las relaciones positivas entre docentes y estudiantes para una buena gestión del aula (Marzano & Marzano, 2003). Por tanto, es necesario una formación docente que apoye más la confianza y gestión del aula.

4.3. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 3

El objetivo tres de este trabajo ha sido analizar los efectos de la competencia docente percibida, de la motivación y de las necesidades psicológicas básicas, sobre las conductas disruptivas en estudiantes de EF de educación secundaria. De

esta manera, se ha tratado de ofrecer respuestas a uno de los principales problemas que existen en la actualidad de las aulas educativas como son los problemas de comportamiento e indisciplina (Gotzens, Martín, Genovard, & Dezcallar, 2010), comunes en las diferentes materias del currículo (Hardman & Smith, 2003; Ishee & James, 2004). En el presente trabajo se demuestra que es más probable que las diferentes conductas disruptivas se den en los varones. Además, es interesante señalar que cuando un docente es más competente, es menos probable que haya problemas de mal comportamiento en el alumnado. Respecto a la motivación, se ha encontrado que es más probable que entre estudiantes con una motivación más autodeterminada se den menos conductas de irresponsabilidad y bajo compromiso, mientras que la amotivación incrementa las diferentes conductas disruptivas en el aula. Por otro lado, hay que destacar que entre el alumnado más autónomo es más probable que se den problemas disciplinarios. Por ello, a continuación se analizará profundamente cómo deben de ser las características que acompañen a la autonomía del alumnado durante el proceso de aprendizaje.

Respecto al alumnado del presente trabajo, los chicos son siempre los que presentan mayores conductas disruptivas en el área de EF. Los resultados obtenidos van en la línea de estudios previos donde los chicos muestran comportamientos más asociados a la irresponsabilidad y bajo compromiso en la clase de EF que las chicas (Baños et al., 2019a; Cothran et al., 2009). Las situaciones conflictivas en clase suelen asociarse a ellos debido a la importancia que le dan a las diferencias entre iguales, competitividad y búsqueda continua de la victoria o discriminación de una competencia motriz (Klomsten, Marsh, & Skaalvik, 2005). El carácter autoritario que los chicos pueden mostrar a veces, debido al deseo de mostrar una masculinidad exagerada en las clases de EF (O'Brien, 2019), puede provocar una desobediencia de las normas por parte del profesorado. Todo ello se contrapone al rol de las chicas y el comportamiento de estas en las clases de EF, mostrando conductas más pasivas y de respecto o compromiso hacia el grupo clase y al profesorado (Digelidis & Haralampos, 2008; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, & Bracho-Amador, 2012).

Por otro lado, las clases de EF en cualquier etapa educativa suelen estar relacionadas con situaciones dominantes y de hegemonía masculina que acrecienta la disparidad de sexo (Jachyra, Atkinson, & Gibson, 2014; Mooney & Hickey, 2012), pudiendo llevar esto a situaciones de desigualdad o burlas entre el alumnado debido a un bajo autocontrol personal. El presente estudio muestra precisamente que los chicos tienen menos autocontrol personal que las chicas, coincidiendo con un estudio previo de adolescentes españoles donde el autocontrol masculino era difícil de conseguir y por consiguiente, provocando a su vez un ambiente de perturbación en clase (Baños et al., 2019a). Estudios exploratorios sobre la comprensión del poder y género, sobre todo en chicos, explican la importancia que le dan estos a la apariencia y el cómo actuar frente a los demás (Jachyra et al., 2014; Mooney & Hickey, 2012). Por consiguiente, esto podría explicar la relación entre el género masculino y perturbación del ambiente en clase del presente estudio.

Las diferentes conductas disruptivas están presentes diariamente en los centros educativos y constituyen una gran preocupación entre los diferentes agentes educativos, como el profesorado (Gotzens et al., 2010; Jurado & Tejada, 2019). En el presente estudio se pone de manifiesto la importancia que tiene entre el alumnado percibir unos docentes competentes y preparados para afrontar el día a día, pues ello supone una menor probabilidad de problemas de comportamiento de carácter instruccional en el aula, según diversos estudios (Grebennikov, 2005). Estas conductas alteran el orden y perturban el funcionamiento y ambiente de la clase, teniendo consecuencias en el propio estudiante y en el contexto de aprendizaje (Jurado & Tejada, 2019), y son algunas de las que se estudian en esta investigación: irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia de las normas, perturbar el ambiente de clase y el bajo autocontrol personal. Aunque estas conductas son destacadas desde la perspectiva del profesorado en estudios actuales (Jurado & Justiniano, 2017; Jurado & Tejada, 2019), el presente trabajo también pone de manifiesto la importancia de la competencia del propio profesorado, basada en una buena comunicación, conciencia de trabajo, creatividad, feed-back, consideración individual, profesionalidad, resolución de problemas y conciencia social. Estos aspectos ya han sido puestos de manifiesto en diversos trabajos (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015; Catano & Harvey, 2011) a la hora de relacionar una

mejora del autocontrol del alumnado con adecuada competencia docente percibida. Sin embargo, el presente estudio contribuye al campo científico resaltando la importancia que supone también la figura del docente competente para prevenir o controlar el mal comportamiento en el aula. Así pues, se debe incidir en la formación completa de la figura del profesorado, incluso desde la formación inicial, para que se trate de un profesional lo más competente posible.

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran como un bajo compromiso y alta irresponsabilidad del alumnado se relaciona con la falta de competencia docente del profesorado de EF. Por ello, es necesario que el profesorado de EF proporcione a su alumnado tareas y actividades variadas y motivantes que proporcionen calidad al aprendizaje y propicien el interés de estos (Baños, Barretos-Ruvalcaba, & Baena-Extremera, 2019b; Donnelly et al., 2016; Granero-Gallegos et al., 2012). Esta materia curricular es una de las más eficaces en el currículum escolar si se pretende favorecer una mayor concentración y compromiso del alumnado pero siempre y cuando se utilicen estrategias metodológicas adecuadas por parte del profesorado (Donnelly et al., 2016).

En cuanto a las conductas de desobediencia de las normas por parte del alumnado, los problemas de disciplina en el ámbito educativo resultan comunes en todas las áreas y asignaturas que constituyen el currículo de educación (Ishee & James, 2004), con serias repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, entre otras razones, limitan el tiempo de dedicación al aprendizaje del alumno (Alarcón et al., 2015; Alonso-Alberca et al., 2017). Por consiguiente, el profesorado de EF debe de crear un adecuado clima de clase a través de una comunicación fluida con su alumnado, e intentando ser lo más eficaz posible ante cualquier situación problemática generada por estos (Catano & Harvey, 2011; Lee, LeBaron, & Alkin, 2007) mediante estrategias verbales y de alto componente racional (Hartley et al., 2015).

Muchos profesores y estudiantes están preocupados acerca del desorden y riesgo de mal ambiente en las aulas y en los centros escolares. Toda la comunidad educativa está alertada por la elevada incidencia de problemas de comportamiento que se dan en la escuela -consumo de drogas, engaño, insubordinación,

absentismo, intimidación, etc.- con graves repercusiones en la comunidad educativa. Los problemas de comportamiento en el aula se han convertido, desde hace tiempo, en uno de los temas más debatidos y analizados dentro del ámbito educativo (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer, & Fernández-Pascual, 2013; Armas-Castro, 2007; Díaz et al., 2010; Moreno & Soler, 2006; Muñoz et al., 2004; Urbina, Simón, & Echeita, 2011).

El grado en que el alumnado puede perturbar el adecuado ambiente de clase está relacionado con una positiva percepción de la competencia docente por parte de estos, tal y como se puede observar en el presente estudio. Las metodologías tradicionales y carentes de flexibilidad por parte del profesor, justificándose en un mayor rendimiento motor y aprovechamiento del tiempo útil de trabajo físico, son un causas de insatisfacción y perturbación del ambiente en la clase de EF (Blandón-Mena, Molina-Bedoya, & Vergara-Marín, 2005; Capllonch, Figueras, & Lleixà, 2014). Una actitud comprensiva y de empatía del profesorado, que favorezca la inclusión de todo el alumnado en la clase de EF a través de la concesión de responsabilidades y un diálogo continuo, es la clave para una mejor cohesión entre el alumnado dentro de la clase y de este con el propio profesor (Capllonch et al., 2014; Grimlinger-Seidensticker, 2011; Neira & Nunes, 2011).

Igualmente, un mayor autocontrol personal por parte del alumnado se relaciona con mayores niveles de competencia docente. Diversos síntomas de falta de control en el alumnado se asocian a una insatisfacción con la escuela, pudiéndose incluso, llegar al abandono escolar (Takakura et al., 2010). Nuestros resultados van en consonancia con los obtenidos en un estudio de medición de conductas disruptivas de escolares adolescentes españoles de entre 12-18 años en el área de EF (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2016), donde se concluye que las habilidades del profesorado a la hora de gestionar diferentes conductas y la planificación previa son las claves para fortalecer el autocontrol personal en el alumnado y controlar las conductas disruptivas.

La importancia de la motivación en la clase de EF va a determinar la satisfacción del alumnado con esta materia curricular (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015). En nuestro caso, una mayor motivación intrínseca del alumnado es

acompañada por conductas menos irresponsables y por consiguiente, una mayor normalización en el ambiente de clase y con el profesorado. Diversos estudios van en la misma línea que los resultados obtenidos en el presente estudio respecto a la motivación intrínseca (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015; Granero Gallegos et al., 2014; Pedreño et al., 2015; Sánchez-Alcaraz, Alonso, Valenzuela, Gómez-Mármol, & Funes, 2019), favoreciendo a su vez un desarrollo normalizado de la clase de EF y escasas conductas disruptivas (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & Calderón, 2016). Además, si se trabaja el fomento de la responsabilidad y el empoderamiento del alumnado a través de una mayor autonomía y confianza por parte del profesorado, conductas disruptivas graves podrían disminuir considerablemente y propiciar un óptimo ambiente de clase y aprendizaje del alumnado (Calderón, Ojeda, Valverde, & Méndez-Giménez, 2016; Granero-Gallegos et al., 2012; Sánchez-Alcaraz et al., 2019).

Por otro lado, la amotivación o falta de motivación en el alumnado es un criterio esencial a la hora de conocer el nivel de satisfacción experimentado por el alumnado de EF (Haerens et al., 2019). Si la amotivación es alta en el alumnado, se tiende a disminuir el compromiso y aumentar las conductas irresponsables en la clase de EF, no habiendo un esfuerzo mínimo que produzca compromiso con las tareas propuestas por el profesorado (Deci & Ryan, 2000; Haerens et al., 2019). La falta de competencias al realizar actividades físicas o no dar valor a las actividades propuesta en la clase de EF es otro ejemplo de amotivación (Deci & Ryan, 2000). Si la amotivación puede ser controlada o minimizada por el profesorado de EF y a la vez, se trabaja adecuadamente la motivación autónoma, el compromiso del alumnado puede propiciar un deseable aprendizaje de los contenidos propuestos en clase (Aelterman, Vansteenkiste, den Berghe, De Meyer, & Haerens, 2014; den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, & Haerens, 2012). La desobediencia de las normas, sobre todo en los chicos, se relaciona con la amotivación en nuestro estudio, pudiéndose explicar por la frustración y el miedo que puedan experimentar en el momento de ejecutar una prueba física (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015; Schaffner & Schiefele, 2007) o rechazo al profesorado de EF por diversas causas (Haerens et al., 2015), muchas de ellas ya vistas anteriormente. A todo lo citado anteriormente, hay que añadir que la falta de

información a la hora de realizar actividades físicas o superar un test físico en la clase de EF puede suponer una falta de motivación del alumnado y una respectiva desobediencia de las normas. Por ello, es necesario informar al alumnado sobre los objetivos que se vayan a trabajar en clase y describir los criterios a tener en cuenta para realizar adecuadamente cualquier actividad física (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015; Haerens et al., 2019).

Las necesidades básicas del alumnado deberían de ser satisfechas durante el desarrollo de las clases de EF. En caso contrario, el alumnado puede no ver razón alguna para seguir el desarrollo normalizado de la clase y comenzar a perturbar el ambiente de la clase (Ryan & Deci, 2008). Si la participación continua y la perseverancia en el trabajo del alumnado son correspondidas satisfactoriamente por parte del profesor de EF, se establece una respuesta óptima que contribuye al aumento de la motivación del alumnado (Michalovic, Rocchi, & Sweet, 2019). A veces, el problema es simplemente que no nos damos cuenta de las señales que nuestro alumnado nos van emitiendo en el transcurso de las clases de EF. Por ello, es necesario comprender las perspectivas que nuestro alumnado tiene respecto la clase de EF y hacia el propio profesorado para interpretar el bajo control que estos tengan y su forma de actuar respecto a los compañeros y el propio profesor (Krech et al., 2010).

También es necesario manejar de forma adecuada la autonomía del alumnado o motivación autónoma en la clase de EF ya que en el presente estudio, presenta una relación con la mayoría de las conductas disruptivas. La motivación autónoma se presenta en alumnado que actúa solamente por sus propios intereses y valores, sintiendo la necesidad de tomar sus propias decisiones en diferentes actividades y tareas propuestas (Huhtiniemi, Saakslanti, Watt, & Jaakkola, 2019; Michalovic et al., 2019). Es necesario canalizar positivamente la motivación autónoma del alumnado para satisfacer las necesidades de estos y, potenciar una motivación autónoma que despierte el interés y curiosidad de cara a conseguir un objetivo deseado (Ryan & Deci, 2017). De esta forma, se podría conseguir que la desobediencia de las normas en la clase mermasen.

Para ello, gran responsabilidad recae en la figura del propio profesorado. Estos, deben de adoptar actitudes más flexibles hacia su alumnado y estar más abiertos a comprender sus sentimientos y deseos (Patall, 2013) mediante la posibilidad de ofrecerles más oportunidades en la realización de las tareas (Patall, Cooper, & Wynn, 2010), usando un lenguaje más positivo y de invitación a realizar las tareas (Vansteenkiste et al., 2012) o propiciar relaciones de dependencia entre profesorado y alumnado (Haerens et al., 2019). En el presente estudio también se discute el rol de la competencia docente en las conductas disruptivas del alumnado y por supuesto, también podría influir en la motivación autónoma.

Hay que destacar que la diversión está ligada a la percepción de la motivación autónoma (Ommundsen & Kvalø, 2007), pudiéndose conseguir así que el alumnado obedezca más las normas y no perturbe continuamente en la clase de EF. El alumnado del presente estudio presenta una alta motivación autónoma la cual va unida a una mayor desobediencia y una de las causas podría ser precisamente la falta de diversión o bienestar en el transcurso de las clases. En un estudio llevado a cabo con escolares adolescentes finlandeses, la motivación autónoma de estos estuvo unida a la diversión y seguimiento regular de las normas de clase (Huhtiniemi et al., 2019). En otro estudio llevado a cabo por Ryan y Deci (2017), los chicos que experimentaron satisfacción en sus necesidades de motivación autónoma y las chicas que experimentaron cubiertas sus necesidades de relación, mostraron menos experiencias negativas y mayor autonomía. Si no hay diversión ni satisfacción en la clase de EF, el alumnado podría presentar dificultades a la hora de controlar sus impulsos respecto al ambiente de la clase o al propio profesor. Si el profesorado proporciona un adecuado feedback que ayude a modificar y mejorar la tarea propuesta, al mismo tiempo ayudará a controlar la percepción propia del alumnado. Igualmente, se producirá una respuesta útil de cara a potenciar una motivación autónoma positiva y de satisfacción propia de cara al profesorado y el ambiente de la clase (Huhtiniemi et al., 2019; Jang, Reeve, & Deci, 2010).

La falta de motivación o la explicación de una motivación autónoma ante una determinada situación podría ser originada por problemas en la relación con los demás compañeros, propiciando una falta de control ante una situación en grupo o

al interactuar con otro compañero. Una frustración de las necesidades básicas al interactuar con otras personas o en el desarrollo normalizado de un ambiente grupal, provoca patrones rígidos de conducta que afecten a la hora de interactuar con los demás (Duchesne & Larose, 2018; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Este hecho puede acarrear continuas situaciones de estrés al alumnado y por consiguiente, provocar que estos eviten la consecución de un objetivo propuesto por el profesor para protegerse de cualquier amenaza a su integridad psicológica (Duchesne & Larose, 2018; Maltais, Duchesne, Ratelle, & Feng, 2017). Entonces, otra posible consecuencia de la relación entre un bajo control personal y la interacción con el resto de compañeros podría ser las situaciones de estrés vividas durante las clases de EF.

4.4. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 4

El objetivo 4 de esta tesis fue analizar los perfiles de conductas disruptivas y la motivación de los estudiantes de secundaria en las clases de EF y estudiar las diferencias según estos perfiles con respecto a su satisfacción con la escuela y la competencia docente. Los resultados aportaron dos perfiles, por un lado, el primero de ellos y menos numeroso denominado "*Perfil de altas conductas disruptivas*" el cual se caracterizó por englobar a un conjunto de estudiantes en su mayoría chicos con los valores más bajos de motivación intrínseca y los más altos de amotivación y que afirman perturbar el ambiente de clase, desobedecer las normas, ser irresponsables y tener bajo compromiso hacia el aprendizaje. Estos resultados estarían en la línea de los aportados por Baños et al. (2019a) con estudiantes del mismo nivel educativo, donde se reflejó que los chicos obtuvieron las medias más altas en comportamientos relacionados con la irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, perturbación del ambiente de clase y bajo autocontrol personal. En suma, Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016) señalaron que los factores que mayor predicción negativa tuvieron hacia la satisfacción con la escuela fueron la irresponsabilidad y bajo compromiso, por lo que los estudiantes que se mostraron irresponsables y con bajo compromiso hacia las tareas académicas, presentaron una baja satisfacción escolar. Por otro lado, la perturbación del ambiente de clase se estableció como un predictor positivo de la satisfacción/diversión con la escuela, posiblemente debido a que en muchas ocasiones esta conducta se

produce por parte de los estudiantes con intención de hacer reír a los demás compañeros, lo que les reporta cierta satisfacción personal.

El segundo clúster se denominó “*Perfil de bajas conductas disruptivas*”. Este perfil, caracteriza a la mayoría de los estudiantes analizados y está compuesto en su mayoría por chicas, con los valores más altos de motivación intrínseca, puntuando negativamente en todas las conductas disruptivas. En relación a esto, Baños et al. (2018) y Baños et al. (2019a) aportaron que las chicas obtuvieron valores medios más altos en agresividad, al contrario de lo que anteriormente hallaron Cothran y Kulinna (2007) en chicos, mientras que las conductas de irresponsabilidad, bajo compromiso y perturbadoras del ambiente en clase lo fueron más altos en las chicas sobre todo. En esta línea, Kulinna et al. (2006) afirmaron que son las estudiantes y profesoras las que reportaron percibir peores comportamientos en el aula de EF que los del género masculino. Esto puede deberse a que ellas suelen ser más víctimas de comportamientos disruptivos, y por lo tanto reportan mayores incidencias (Cothran & Kulinna, 2007).

En cuanto a la interacción de los dos clústers con la satisfacción con la escuela y la competencia docente, los resultados aportaron diferencias significativas en el *aburrimiento con la escuela*, con valores medios más altos en el clúster “*Perfil de altas conductas disruptivas*”, y en la escala de evaluación de la competencia docente, aunque en este caso los valores medios más altos correspondieron al clúster “*Perfil de bajas conductas disruptivas*”. Por lo tanto, los estudiantes con peores conductas fueron los que afirmaron aburrirse más, con todo lo que puede perjudicar al aprendizaje de los estudiantes, a sentirse excluidos, llegando incluso al abandono de la escuela.

Los resultados hallados demostraron que la competencia del profesorado fue un aspecto importante para los estudiantes de ambos clústers, aunque fueron los que ostentaron mejores conductas en las clases de EF los que percibieron mayor competencia en sus profesores. En los resultados hallados por Baena-Extremera et al. (2015) se mostró que cuanto mayor fue la competencia del profesor en su enseñanza, mayor fue la satisfacción/diversión y menor el aburrimiento entre el alumnado. Estos resultados van en la línea de los hallados recientemente por

Baños et al. (2019a) los cuales dejan patente que la incompetencia del profesorado de EF percibido por los adolescentes, se relacionó positivamente con las peores conductas de las clases de EF, especialmente con la irresponsabilidad y bajo compromiso, la desobediencia a las normas, la perturbación del ambiente de clase y el bajo autocontrol personal. Asimismo, en este último estudio, también se comprobó que las competencias del docente de EF se relacionaron de forma significativa y directa con la agresividad. Estos autores apoyándose en Buscá, Ruiz y Rekalde (2014) señalaron que dichos resultados pudieron deberse al carácter eminentemente práctico de la EF y a la interacción que se produce entre los estudiantes en busca de la victoria y de la demostración de habilidades de los adolescentes frente a sus iguales. De esta manera, la excesiva búsqueda de la victoria a través de la competición, puede llegar a generar conflictos en las clases de EF (Klomsten et al., 2005). Como afirmaron Macazaga, Rekalde, y Vizcarra (2013) en las clases de EF es mucho más frecuente que aparezcan los conflictos que en otras asignaturas, en las cuales los alumnos permanecen sentados realizando sus tareas. Para evitar estos tipos de conflictos, es importante que el profesor de EF, adquiera las máximas habilidades y estrategias motivacionales adecuadas a las características específicas y necesidades de sus estudiantes, manteniendo la disciplina en el aula (Gómez-López et al., 2015; Martínez-Galindo, Cervelló, & Moreno-Murcia, 2012).

Por otro lado, para evitar las conductas disruptivas en las clases de EF y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, diferentes autores aportaron diversas sugerencias y pautas a seguir. Por ejemplo, según Catano y Harvey (2011), el profesorado debería destacar por su buena comunicación, creatividad, conciencia de trabajo y social, su correcta resolución de problemas y su profesionalidad. Kuzmanovic et al. (2013) encambio resaltaron la importancia de la disponibilidad del profesor para la resolución de problemas de conducta en clase, mientras que Rasmussen et al. (2014) sugirieron que los docentes deberían proporcionar a los estudiantes instrucción de calidad, variedad de tareas y una práctica individualizada, para mejorar estos problemas de indisciplina.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1. OBJETIVO 1

Se puede concluir que la escala ETCS-EF cumple con los requisitos exigidos para su validación, siguiendo los factores hipotetizados según la teoría de origen. Los resultados obtenidos avalan la utilización del ETCS-EF, ya que resultan coherentes con las escasas investigaciones existentes, tanto en el ámbito académico universitario como de secundaria y con las relaciones lógicas de otras escalas como la SSI-EF. Queda así demostrado que la ETCS-EF es un instrumento válido y fiable para evaluar las competencias de enseñanza del profesor. Es de destacar la gran importancia que tiene esta escala y su gran utilidad para los docentes, tanto en su formación inicial, como en su práctica docente diaria, así como la repercusión de éstos en los alumnos. Pero igualmente, esta escala es fundamental para el cumplimiento de la Ley Educativa Española, dado que recoge que es imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, entre los que se encuentra el profesorado. Esta Ley además expresa una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado. Sin duda alguna, el instrumento que en este trabajo se presenta, tiene un valor enorme para el cumplimiento de las directrices de esta ley, y posiblemente, la de otros muchos agentes implicados en la educación (pedagogos, inspectores, profesores, etc.).

Además, se puede concluir que el ETCS-EF es un instrumento invariante por sexo y válidos para medir la competencia docente, independientemente del sexo del alumnado.

5.2. OBJETIVO 2

Los varones presentan mayores niveles de conductas inapropiadas que las chicas y, por otro lado, es importante que los estudiantes perciban competentes a sus docentes, que dominen el contenido pedagógico y el conocimiento sobre las técnicas de gestión en el aula, ya que podrían contribuir a disminuir las malas conductas en EF. Por ello, resulta de gran importancia que el adolescente perciba al profesorado de EF competente, brindando apoyo emocional a sus estudiantes y

que éste siga formándose en áreas como la resolución de conflictos en el aula, didáctica y pedagogía del profesorado.

5.3. OBJETIVO 3

Las conductas disruptivas del alumnado de EF de educación secundaria pueden ser producidas por el tipo de motivación que desarrolle, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y por la competencia docente percibida de los estudiantes. Todas las variables independientes abordadas en este objetivo (i.e., sexo del alumnado, competencia docente percibida y falta de motivación) han estado presentes en todas las relaciones establecidas con las cuatro conductas disruptivas estudiadas (variables dependientes: irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia de las normas, perturbador del ambiente de clase y bajo autocontrol personal). Por tanto, la formación específica del profesorado para abordar los malos comportamientos en el aula debería de ser tomada en cuenta desde la formación inicial (formación universitaria para ser docentes) y continuada durante la carrera profesional con el fin de responder a las demandas de motivación de los estudiantes, así como a sus necesidades psicológicas básicas del alumnado de EF.

5.4. OBJETIVO 4

Los estudiantes con un perfil de altas conductas disruptivas se caracterizan por ser sobre todo chicos, con valores bajos de motivación intrínseca y altos de amotivación y conductas inadecuadas (perturbar el ambiente de clase, desobedecer las normas, ser irresponsables y tener bajo compromiso hacia el aprendizaje). En cambio, aquellos estudiantes con un perfil de bajas conductas disruptivas, suelen ser chicas, poseen los valores más altos de motivación intrínseca y los más bajos en todas las conductas disruptivas. Los estudiantes con peores conductas fueron los que afirmaron aburrirse más en la escuela, y aquellos con mejores conductas en las clases de EF fueron los que percibieron mayor competencia en sus profesores.

CAPÍTULO 6

FORTALEZAS, LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGA- CIÓN Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

CAPÍTULO 6. FORTALEZAS, LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

Para finalizar la tesis doctoral, se propone un último capítulo en el que se resaltan las fortalezas, las limitaciones del trabajo y prospectivas de investigación, así como algunas recomendaciones prácticas a tener en cuenta.

6.1. FORTALEZAS

Como fortalezas se pueden destacar el tamaño muestral, la novedad, actualidad e interés de la temática investigada, ya que puede contribuir a dar respuesta a una de las principales problemáticas que se encuentran día a día en los centros de educación secundaria. Además, también se puede resaltar el tratamiento de los datos y el análisis estadístico realizado para dar respuesta a los diferentes objetivos.

Otra de las fortalezas de este estudio es la aportación de un nuevo instrumento a los ya existentes, válido, invariante por sexo, fácil de utilizar y que puede abrir nuevas vías de investigación en EF sobre la evaluación de la enseñanza. No obstante, a pesar ello, se puede adelantar que una limitaciones es que no existe una regla general aceptada de las competencias de un buen docente, pero si es cierto, que este instrumento contribuye a evaluar dichas competencias.

6.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis doctoral está basada en un diseño cuantitativo de carácter observacional, descriptivo y transversal en el que la muestra está compuesta por alumnado de secundaria y no se realizó un diseño muestral probabilístico, por lo que los resultados no pueden ser generalizados. Además, los centros de secundaria en los que se recogieron los datos no fueron aleatorizadas. No obstante, sí es necesario destacar que el nivel socio-económico de las áreas a las que pertenecían los centros en los que se rocopilaron los datos era similar y se puede calificar de nivel socio.económico medio. No se incluyeron, por tanto, estudiantes de centros de compensatoria o de niveles socio-económicos dispares.

El diseño de la investigación no permite profundizar en las causas de los malos comportamientos, por lo que sería interesante plantear nuevos diseños en

futuros estudios. Por ejemplo, diseños experimentales con programas de intervención focalizados en la responsabilidad personal y social, y en la reducción de las conductas disruptivas. Se podrían proponer diseños de investigación mixtos cuantitativos y cualitativos, centrándose en diferentes asignaturas, no solo en EF, e incluyendo otras variables. Estos diseños cuantitativos se desarrollarían con muestras representativas para generalizar los resultados, con análisis de diferencias según sexo; y diseños cualitativos que nos permitan profundizar en las causas del comportamiento disruptivo. Algunos de estos estudios también podrían incluir escuelas privadas y escuelas públicas ubicadas en áreas de bajo nivel socioeconómico (centros de educación compensatoria). Por otro lado, también sería conveniente realizar estudios longitudinales, con varias recolecciones de datos, en los que se valore la efectividad de los programas de convivencia.

6.3. APLICACIONES Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

A nivel de la educación secundaria, que es el campo de aplicación de la escala ETCS-EF, el profesorado ha de desarrollar su actividad docente en línea con los requerimientos de la actual normativa española en relación, por ejemplo, a la programación y desarrollo de las clases atendiendo a las diferentes competencias básicas y con un tratamiento integrador e interdisciplinar de distintas competencias. Asimismo, la figura del profesorado está siendo revisada continuamente, a la vista de ciertos resultados de evaluaciones externas, tales como el informe PISA, y se pide, a su vez, que sea también una figura importante en temáticas como la mediación, la resolución de conflictos, etc. En la actualidad se pretende que la figura del docente sea dinámica, eficaz, competente, capaz de aunar e integrar una gran capacidad de comunicación personal con el uso adecuado de las nuevas tecnologías en el aula, que se actualice tanto en el campo científico como metodológico para hacer frente a los retos de la escuela del siglo XXI, capaz de pasar de un modelo transmisor a un modelo más actual y colaborativo. Asimismo, debe ser una figura sensible y con gran capacidad empática, no directivo pero sí firme en sus decisiones, con gran capacidad de iniciativa y de resolución de problemas.

Uno de los aspectos que se destacan en la actualidad es la ausencia de evaluaciones en la actuación del profesorado, tanto de primaria como de

secundaria. Evaluaciones que puedan servir para tomar decisiones a la hora de la formación permanente de los docentes. La escala ETCS-EF supone un instrumento contrastado y servirá para evaluar la competencia docente del profesorado actual de EF, contribuyendo así a solventar un importante vacío actual. La validación y uso de esta escala ETCS-EF en el contexto español debe constituir la base para su adaptación a otras áreas y niveles, y así poder evaluar la competencia docente del profesorado de distintas materias, con su correspondiente análisis de adaptación psicométrica.

Además de lo destacado, se pueden hacer recomendaciones para llevar, tanto al aula como a la escuela. En general, podemos recomendar la creación o el fortalecimiento de las aulas para la convivencia escolar que contribuya a la reflexión y la mejora del compromiso por parte de los estudiantes perturbadores, sin castigos ni sanciones, y que contribuyan a la resolución de conflictos en un de manera positiva y operativa. Por Ley, todas las escuelas deben tener un Plan de Convivencia Escolar, el cual debe ser implementado. Se debe hacer especial hincapié en el desarrollo y mejora de este Plan de Convivencia por parte de los centros educativos. Más particularmente, es posible centrarse en enfoques que implican una mejora de la motivación intrínseca entre los estudiantes, así como la mejora de la competencia docente en varios aspectos (por ejemplo, comunicación, conciencia laboral, disponibilidad, creatividad, retroalimentación, consideración individual de la estudiante, resolución de problemas, conciencia social, etc.), aunque el profesorado debe mejorar su formación profesional en resolución de conflictos en el aula. Relacionado con este aspecto, la administración educativa debe brindar a los docentes la formación continua necesaria para mejorar las habilidades sociales y enfrentar los desafíos que plantea la conducta disruptiva y la convivencia en las aulas de hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 595–609. DOI:10.1123/jsep.2013-0229
- 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 Physical Education*, 29(3), 278-294. DOI:10.1123/jtpe.29.3.278.
- Alarcón, R., Blanca, M., Arnau, J., & Bono, R. (2015). Modelado jerárquico por pasos: análisis multinivel del estrés cotidiano en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 32, 124–133.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, D. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29, 1060–1069.
- Aldenderfer, M. S. & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Alderman, G. L. & Green, S.K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47, 39–44.
- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A., Mikami, A., & Pianta, R. C. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner—Secondary Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475–489. DOI: 10.1080/19345747.2015.1017680
- Alonso-Alberca, N., Vergara, A. I., Gutiérrez-castro, J., & Vozmediano, L. (2017). Emotional knowledge and disruptive behaviour: preliminary evidence for the

- early prevention of antisocial behaviour. *International E-Journal of Criminal Science*, 11, 1–16.
- Álvarez, V., García, E., & Gil, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., Campo-Mon, M., & Álvarez-Martino, E. (2005). Teachers' attitudes towards specific educational needs. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Álvarez-Martino, E., Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, M. P., Campo-Mon, M.A., & Fueyo-Gutiérrez, E. (2008). Functioning of integration in secondary school according to teachers' perception. *Psicothema*, 20(1), 56- 61.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423. DOI:10.1037/0033-2909.103.3.411
- Armas-Castro, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Bacete, F. J. G., Perrin, G. M., Schneider, B. H., & Blanchard, C. (2014). Effects of school on the well-being of children and adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being SE - 43* (pp.1251–1305). Netherlands: Springer. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8_26.
- 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., & Martínez-Molina, M. (2016). Prediction model of satisfaction and enjoyment in physical education from the autonomy and motivational climate. *Universitas Psychologica*, 15, 39–50.

- Baena-Extremera, A., Granero Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2015). Spanish version of the Evaluation of Teaching Competencies Scale in Physical Education of secondary school. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15, 113–122.
- 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), 377-395. DOI:
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Pérez-Quero, F. J., Bracho-Amador, C., & Sánchez-Fuentes, J. A. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Pérez-Quero, F.J., Bracho-Amador, C., & Sánchez-Fuentes, J.A. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education*, 35, 1–13.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206– 221. DOI:10.1521/scpq.18.2.206.21861.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y. y Duda, J. L. (1997). *Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents*. Abstracts of 4thEuropean Conference of Psychological Assessment (p. 76). Lisbon: Portugal.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

- Baños, R., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Zamarripa, J., Beltrán, A., & Juvera-Portilla, J. L. (2019a). 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. (2019b). Protocolo de estudio de las variables académicas, psicológicas y de actividad física que influyen en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos y españoles. *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. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40–50. DOI:10.25115/ ecp.v10i20.1011
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., & 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.
- Bara, F. M., Andrade, D., Miranda, R., Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Ribas, P. R. (2011). Preliminary validation of a brazilian version of the sport motivation scale. *Universitas Psychologica*, 10, 557-566.
- Barret, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815-824.
- Batista, A., Gálvez, M., & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 376-386
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366. DOI:10.1080/00131910600748406
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825–829.

- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blandón-Mena, M., Molina-Bedoya, V. A., & Vergara-Marín, E. J. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87–103.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Bollen, K.A. & Long, J. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Boyce, A. S. & McGowan, B. L. (2019). An Exploration of Two Novice Evaluation Educators' Experiences Developing and Implementing Introduction to Evaluation Courses. *American Journal of Evaluation*, 40(1), 119–136. <https://doi.org/10.1177/1098214018778812>
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., & Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Burtscher, J., Furtner, M., Sachse, P., & Burtscher, M. (2011). Validation of a German version of the Sport Motivation Scale (SMS28) and motivation analysis in competitive mountain runners. *Perceptual and Motor Skills*, 112(3), 807-820.
- Buscá, F., Ruiz, L., & Rekalde, I. (2014). Conflict resolution in schools as Learning Communities through physical education. *Retos*, 25, 156-161.

- Busquets, C. G., Martín, M. B., Rosselló, C. G., & Sáez, T. D. (2010). A comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviours. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.
- Calabuig, F. & Crespo, J. (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos. *Retos*, 16, 21-25.
- Calderón, A., Ojeda, D. M., Valverde, J. J., & Méndez-Giménez, A. (2016). “Now we help ourselves more”: Team-teaching and social classroom climate. Experience with Sport Education. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 121–136.
- Cameron, M. & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163.
- Capllonch, M., Figueras, S., & Lleixà, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en Educación Física: Estado de la Cuestión. *Retos*, 25, 149–155.
- Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2007). Standards for the development and the review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Catano, V. M. & Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717. doi:10.1080/02602938.2010.484879
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. DOI: 10.1080/10705510701301834
- Christie, C. A., Quiñones, P., & Fierro, L. (2014). Informing the Discussion on Evaluator Training: A Look at Evaluators’ Course Taking and Professional

- Practice. *American Journal of Evaluation*, 35(2), 274–290. DOI:10.1177/1098214013503697
- Cothran D. J., Kulinna P. H., & Garrahy, D. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 155-167. DOI:10.1080/17408980701712148
- 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
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University Of Nebraska press.
- Cuevas, R., García Calvo, T., González, J., & Fernández-Bustos, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27, 97–104.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303-318.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. DOI:10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Declaración de Helsinki (2008). *World Medical Association*. Disponible en: http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf
- den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2012). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1–25. DOI:10.1080/17408989.2012.732563
- Díaz, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2010). *Government study of school coexistence at secondary school education*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M. J. & Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption- coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-2013.
- Digelidis, N. & Haralampos, K. (2008). Play in physical education classes: differences between sex, class and the relationship between fair play and lesson satisfaction, perceived motivational climate and goal orientations. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6(2), 149-161.
- Doganis, G. (2000). Development of a Greek version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 505-512.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197–1222. DOI:10.1249/MSS.0000000000000901

- Driessen, G. (2011). *Gender differences in education: Is there really a “boys’ problem”?* Paper presented at the Annual Meeting. ECER: Berlin, Germany.
- Duchesne, S. & Larose, S. (2018). Academic competence and achievement goals: Self-pressure and disruptive behaviors as mediators. *Learning and Individual Differences, 68*, 41–50. DOI:10.1016/j.lindif.2018.09.008
- 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, K. & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management, 24*(2), 197-209.
- Ellis, J. (2005). *El aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- 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.
- Elosua, P. & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, 20*(4), 896-901.
- Ervasti, J., Kivima, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., ..., Virtanen, M. (2011). Students’ school satisfaction as predictor of teachers’ sickness absence: a prospective cohort study. *European Journal of Public Health, 22*(2), 215–219. DOI:10.1093/eurpub/ckr043
- Ervasti, J., Kivimaki, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., ... Virtanen, M. (2012). Students’ school satisfaction as predictor of teachers’ sickness absence: a prospective cohort study. *European Journal of Public Health, 22*(2), 215–219. DOI:10.1093/eurpub/ckr043
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research Practice and Contemporary Issues*. Mahwah NJ: Routledge.
- 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
- Foces, J., Marugán, M., & Caño, M. (2002). Analysis and treatment of conflict in a secondary school center. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- 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
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., & Martínez, H. A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos*, 31, 46-51.
- Frederick, C. M. & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- 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
- Gaeta, M., & Cavazos, J. (2015). Implicación académica en matemáticas: percepción de metas docentes y procesos autorregulatorios en estudiantes de Bachillerato. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 9(4), 951-968
- Gelman, A. & Hill, J. (2006). *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: University Press. DOI:10.1017/CBO9780511790942
- Geven, S., Jonsson, J. O., & van Tubergen, F. (2017). Gender differences in resistance to schooling: The role of dynamic peer-influence and selection processes. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(12), 2421-2445. DOI: 10.1007/s10964-017-0696-2

- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education, 32*(5), 603-615.
- Glasnović, D. & Domović, V. (2009). Using maths textbooks in lower secondary education. *Odgojneznosti, 11*(2 (18), 45-65.
- 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
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2015). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 40*(1), 6-16.
- Gotzens, C., Badía, M. M, Castelló, A., & Genovard, C. (2007). Teachers' perception about the severity of the behaviour problems in the classroom. *Revista Portuguesa de Pedagogía, 2*, 103- 120.
- Gotzens, C., Badía, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). A Comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*, 33–58.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Secondary education teachers' and students' perceptions about classroom discipline. *Psicothema, 15*(3), 362-368.
- Gotzens, C., Martín, B., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). A Comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*, 33–58.
- 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

- Granero-Gallegos, A. & Baena-Extremera, A. (2013). Análisis preliminar exploratorio del “Sport Motivation Scale (SMS)” adaptado a la Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 3-14.
- Granero-Gallegos, A. & 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, 89–98.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Sánchez-Fuentes, J. A., & Abrales, J. A. (2014). Psychometric Properties of the “Sport Motivation Scale (SMS)” Adapted to Physical Education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 801-807.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2014). Spanish validation of the scale «intention to leisure-time in partake physical activity». *Retos*, 26, 40–45.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(4), 614-623.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Motivational profiles of autonomy support, self-determination, satisfaction, importance of physical education and intention to partake in leisure time physical activity. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 59–70.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Abrales, J. A. & Rodríguez-Suárez, N. (2011). Motivos de práctica en el ámbito de la actividad física no competitiva. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 15-22.
DOI: 10.25115/ecp.v4i7.915
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F.J. (2015). Motivational profiles in physical education.

- Differences according to teachers strategies to maintain discipline. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28, 222–231.
- Grebennikov, L. (2005). The Normalised Child: A non-traditional psychological framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(2), 8–16. DOI:10.1177/183693910503000204
- Grimminger-Seidensticker, E. (2011). Intercultural Competence among Sports and PE Teachers. Theoretical Foundations and Empirical Verification. *European Journal of Teacher Education*, 34, 317–337. DOI:10.1080/02619768.2010.546834
- Gutierrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomas, J. M. (2018). Autonomy Support, Psychological Needs Satisfaction, School Engagement and Academic Success: A Mediation Model. *Universitas Psychologica*, 17(5). DOI:10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn
- Hadjar, A. & Buchmann, C. (2016). Education systems and gender inequalities in educational attainment. In S. L. Christenson, A. Hadjar, and C. Gross (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 159–182). Bristol: Policy Press.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36. DOI:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Haerens, L., Krijgsman, C., Mouratidis, A., Borghouts, L., Cardon, G., & Aelterman, N. (2019). How does knowledge about the criteria for an upcoming test relate to adolescents' situational motivation in physical education? A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 25(4), 983–1001. DOI:10.1177/1356336X18783983
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). New York: Pearson Prentice Hall.

- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. En R.K. Hambleton, P. F. Merenday, S. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, E. L. & Smith, S. W. (2003). Analysis of Classroom Discipline-Related Content in Elementary Education Journals. *Behavioral Disorders*, 28(2), 173–186.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education. *Exceptional Children*, 81(2), 176–193. DOI:10.1177/0014402914551741
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos*, 30, 76–81.
- Hox, J. J. (1998). Multilevel modeling: When and why. In I. Balderjahn, R. Mathar, & M. Schader (Eds.), *Classification, data analysis and data highways* (pp. 147–155). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2007). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150. DOI:10.1007/s11482-006-9001-3.
- 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.
- Huhtiniemi, M., Saakslanti, A., Watt, A., & Jaakkola, T. (2019). Associations among Basic Psychological Needs, Motivation and Enjoyment within Finnish

- Physical Education Students. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(2), 239–247.
- Hui, E. K. P. & 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.
- Ibáñez-Granados, D., Ortiz-Camacho, M. M., & Baena-Extremera, A. (2018). Psychometric properties of the "Sport Motivation Scale" adapted to dance. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18, 195–208.
- Invernizzi, P. L., Crotti, M., Bosio, A., Cavaggioni, L., Alberti, G., & Scurati, R. (2019). Multi-teaching styles approach and active reflection: Effectiveness in improving fitness level, motor competence, enjoyment, amount of physical activity, and effects on the perception of physical education lessons in primary school children. *Sustainability*, 11(2), 405-425. DOI:10.3390/su11020405
- Ishee, J. H. & James, A. R. (2004). Perceptions of Misbehavior in Middle School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(1), 9. DOI:10.1080/07303084.2004.10608530
- Jachyra, P., Atkinson, M., & Gibson, B. E. (2014). Gender performativity during interviews with adolescent boys. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(4), 568–582. DOI:10.1080/2159676X.2013.877960
- Jackson, C. & Smith, I. D. (2000). Polesapart? An exploration of single-sex educational environments in Australia and England. *Educational Studies*, 26(4), 409-422. DOI:10.1080/03055690020003610.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600. DOI:10.1037/a0019682
- Jurado, P. & Justiniano, M. D. (2017). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista Boletín Redipe*, 42(12), 26–36.

- Jurado, P. (Coord.) (2015). *La influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Informe. Proyecto I+D-2010* (EDU2010-2015. Subprograma EDUC). Doc. Interno. Bellaterra (Cerdanyola): UAB.
- Jurado, P., & Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135–156. DOI:10.15581/004.36.135-155
- Jurado, P., La Fuente, M. D., & Justiniano, M. D. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos*, 25, 219-236.
- Keeley, J., Christopher, A. N., & Buskist, W. (2012). Emerging Evidence for Excellent Teaching Across Borders. In J. Groccia, M. Alsudairi, & W. Buskist (Eds.), *Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective*. (pp. 374-391). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Methodology in the Social Sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescent's perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education. A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636. DOI:10.1007/s11199-005-3730-x
- 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 Sport Pedagogy*, 15(3), 209–225. DOI:10.1080/17408980903150121
- 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

- Kuzmanovic, M., Savic, G., Popovic, M., & Martic, M. (2013). A New approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences. *High Education*, 66, 153-171.
- Lee, J., LeBaron, T., & Alkin, M. (2007). Using Problem-Based Learning to Train Evaluators. *American Journal of Evaluation*, 28, 536–545. DOI:10.1177/1098214007305613
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249-262.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE, nº 106, del 4 de mayo de 2006).
- Li, J. W., O'Connor, H., O'Dwyer, N., & Orr, R. (2017). The effect of acute and chronic exercise on cognitive function and academic performance in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(9), 841-848. DOI:10.1016/j.jsams.2016.11.025
- Lidice, A. & Saglam, G. (2012). Using student evaluations to measure educational quality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1009-1015.
- Lucas-Molina, B., Pulido-Valero, R., & Solbes-Canales, I. (2011). Peer harassment in primary school: The role of peers and its relationship with sociometric status. *Psicothema*, 23(2), 245-251.
- Lyons, M. & Huebner, E. (2016) Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. *Applied Research Quality Life*, 11(3), 757-771.
- Macazaga, A. M., Rekalde, I., & Vizcarra, M. T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2017). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *European Review of Applied*

- Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 67(2), 103–112.
DOI:10.1016/j.erap.2017.01.002
- Marchesi, A. (2005). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences* 42, 851–858.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319–384). New York: Springer.
- Marsh, H. W., Ginns, P., Morin, A. J. S., Nagengast, B., & Martin, A. J. (2011). Use of Student Ratings to Benchmark Universities: Multilevel Modeling of Responses to the Australian Course Experience Questionnaire (CEQ). *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 733-748.
- Martínez-Galindo, C., Cervelló, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2012). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 41-52. DOI:10.14349/rtp.v44i3.1150
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-18.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. *Revista Persona*, 12, 167-185.
- McClowry, S. G., Rodríguez, 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
- Mcdermott, P. A., Watkins, M. W., Drogalis, A. R., Chao, J. L., Worrell, F. C., & Hall, T. E. (2016). Classroom contexts as the framework for assessing social-

- emotional adjustment: A national study in Trinidad and Tobago. *Psychology in the Schools*, 53(6), 626–640. DOI:10.1002/pits.21930
- Medina, J. A. & Reverte, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35, 54-60.
- Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Disengaged from education: Processes, experiences, motivations and strategies of early school dropout and school failure. *Revista de Educación*, 119–145.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. A. (2016) El modelo de Vallerand en adolescentes asturianos: Implementación y Extensión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(64),703-722.
- Michalovic, E., Rocchi, M., & Sweet, S. N. (2019). Motivation and participation in daily and social activities among adults with spinal cord injury: Applying self-determination theory. *Disability and Health Journal*, 12(3), 489–494. DOI:10.1016/j.dhjo.2018.11.015
- Miles, J. & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42, 869-874.
- Milfont, T. L. & Fisher, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111–121. DOI: 10.21500/20112084.857.
- Mooney, A. & Hickey, C. (2012). Negotiating masculine hegemony: Female physical educators in an all-boys' school. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3, 199–212. DOI:10.1080/18377122.2012.721726
- Moreno, A. & Soler, M. P. (Coords.) (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M.I., & Torrero, F. (2011). Analysis of motivational climate perception, basic psychological needs, self-determined motivation, and disciplinary behaviors of adolescent students in physical education classes. *Motricidad*, 26, 1–24.
- Moreno, C. (2009). Effective teachers-Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-5.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., & García-Calvo, T. (2012). Metas sociales psicosociales básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 7-13.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Zomeño, T. E., & Marín, L. E. (2009a). Predicción de las razones de disciplina en Educación Física. *Acción Psicológica*, 6(2), 7-15.
- Moreno-Murcia, J. A., Conte, L., Hellín, P., Hellín, G., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2008b). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 501-516.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D. y Chillón, M. (2009b). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008a). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295–303.
- Moreno-Murcia, J. A., Parra, N., & González-Cutre, D. (2008c). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la

- desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20, 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362,380-401.
- 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
- Muñiz, J. & Bartram, D. (2007). Improving international tests and testing. *European Psychologist*, 12, 206-219.
- Muñiz, J. (2000). Adaptación de los test de unas culturas a otras. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 129-149.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R., & Braza, P. (2004). An approach to the study of attitudes and strategies of social thought and their connection with disruptive behaviour in the secondary school classroom. *Anales de Psicología*, 20, 81–91.
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., & Coll, D. G.-C. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science & Medicine*, 6(2), 172–179.
- Neira, M. G. & Nunes, M. L. F. (2011). Contributions of Cultural Studies to Physical Education curriculum. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 33(3), 671–685.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692. DOI:10.1037//0022-0663.77.6.683.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge. MASS: Harvard University Press.

- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- 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.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. & Navarro, J. G. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Motivación Deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 211-223.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Nuviala, A., Tamayo, J. A., Iranzo, J., & Falcón, D. (2008). Creación, diseño, validación y puesta en práctica de un instrumento de medición de la satisfacción de usuarios de organizaciones que prestan servicios deportivos. *Retos*, 14, 10-16.
- O'Brien, R. A. (2019). 'Who's that girl sitting with the boys?': negotiating researcher identity in fieldwork with adolescent boys. *Sport Education and Society*, 24(9), 954–966. DOI:10.1080/13573322.2018.1543653
- Olweus, D. & Breivik, K. (2014). Plight of Victims of School Bullying: The Opposite of Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, and 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
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy--Mastery, supportive or performance focused? Different teachers behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413. DOI:10.1080/00313830701485551

- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing Test Items*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Pardo, A., Ruiz, M., & San Martín, R. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, *19*(2), 308–321.
- Patall, E. A. (2013). Constructing motivation through choice, interest, and interestingness. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 522–534. DOI:10.1037/a0030307
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 896–915. DOI:10.1037/a0019545
- Pedreño, N. B., Ferriz-Morel, R., Rivas, S., Almagro, B., Sáenz-López, P., Cervelló, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2015). Sport commitment in adolescent soccer players. *Motricidade*, *11*(4), 3–14. DOI:10.6063/motricidade.2969
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995) Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 35-53.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Rasmussen, J. F., Scrabis-Fletcher, K., & Silverman, S. (2014). Relationships among tasks, time, and student practice in elementary physical education. *Physical Educator*, *71*(1), 114-131.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.183-203). Rochester: The University of Rochester Press.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, *81*, 493–529. DOI:10.3102/0034654311421793

- Rué, L. & Serrano, M. A. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos*, 25, 186-191.
- Ruttledge, R. A., & Petrides, K. V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33(2), 223-239.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2015.01.002
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: The Guilford Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 654–678). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Salvador, C. M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 26(90), 1-9.

- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness & School Improvement, 10*, 296–320. DOI:10.1076/sesi.10.3.296.3502
- Sánchez-Alcaraz, B., Alonso, M., Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Funes, A. (2019). Resultados, dificultades y mejoras del modelo de responsabilidad personal y social. *Apunts Educación Física y Deportes, 2*, 62–82. DOI:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.05
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction, 17*(6), 755–772. DOI:10.1016/j.learninstruc.2007.09.015
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- 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
- Shin, H. & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology, 53*(1), 114-126. DOI: 10.1037/dev0000250
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Simón, C., Gómez, P., & Alonso-Tapia, J. (2013). Prevention of classroom disruption: The roles of motivational environment and coping strategies. *Cultura y Educación, 25*(1), 49-64.
- Simpson, P. M. & Siguaw, J. A. (2000). Student evaluations of teaching: An exploratory study of the faculty response. *Journal of Marketing Education, 22*, 199-214.

- Smith, J. G. & Suzuki, S. (2015). Embedded blended learning within an Algebra classroom: a multimedia capture experiment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(2), 133-147.
- Spaan, M. (2006). Test and item specifications development. *Language Assessment Quarterly*, 3, 71-79.
- 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.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97–110. DOI:10.1037/0022-0663.95.1.97
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-98.
- Stratton, G., Fairclough, S.J., & Ridgers, N.D. (2008). Physical activity levels during the school day. In, A. L. Smith, & S. J. H. Biddle (eds), *Youth Physical Activity and Sedentary Behavior. Challenges and Solutions* (pp. 321–350). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sun, R. C. (2016). Student misbehavior in Hong Kong: The predictive role of positive youth development and school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 773-789. DOI:10.1007/s11482-015-9395-x
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Takakura, M., Wake, N., & Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *The Journal of School Health*, 80(11), 544–551. DOI:10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x

- Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Taylor, G. G., & Smith, S. W. (2019). Teacher Reports of Verbal Aggression in School Settings Among Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 52–64. DOI:10.1177/1063426617739638
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Núñez, J. C. (2012). Relationship between aggressive behavior and academic goals: Study with a Spanish compulsory secondary education sample of students. *Universitas Psychologica*, 11, 1303–1315.
- 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.
- Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G. (2011). Teachers' conceptions about disruptive behaviours: Analysis from an inclusive perspective. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34(2), 205-217.
- Usán, P. & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. DOI:10.1177/0013164492052004025
- Vandenbosch, M. B. (1996), Confirmatory compositional approaches to the development of product spaces. *European Journal of Marketing*, 30(3), 23-46. DOI:10.1108/03090569610107418

- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. DOI:10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, T., ... Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431–439. DOI:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2017). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 1–19. DOI:10.1007/s12187-016-9442-7
- Vlachopoulos, S. P. & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179–201. DOI:10.1207/s15327841mpee1003_4
- Wallhead, T. & Buckworth, J. (2004). The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical Activity. *Quest*, 56. DOI:10.1080/00336297.2004.10491827
- Wang, J., Lannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50(4), 521–534. DOI:10.1016/j.jsp.2012.03.004
- Wegner, L. & Flisher, A. J. (2009). Leisure boredom and adolescent risk behaviour: A systematic literature review. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 21(1), 1-28. doi:10.2989/JCAMH.2009.21.1.4.806
- Weiss, M. R., Smith, A. L., & Stuntz, C. P. (2008). *Moral development in sport and physical activity*. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 187-210). Champaign, IL, US: Human Kinetics.

- 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.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.

ANEXOS

ANEXO – 1. VERSIÓN ESPAÑOLA DE LA ADAPTACIÓN A LA EF DE SECUNDARIA DE LA ESCALA ETCS (ETCS-EF)

En una escala del 1 al 7 (donde 1=BAJO y 7=ALTO), indica tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con tu profesor/a de Educación Física:

1 - COMUNICACIÓN

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF tiene un tono monótono de voz, cuando explica depende de las notas escritas y tiene dificultades para responder preguntas de los alumnos.		A veces, las instrucciones, las explicaciones y la asignación de tareas son más o menos claras.			El profesor/a de EF habla claro, escucha a los estudiantes atentamente y responde con precisión las preguntas de los alumnos.	

2 – CONCIENCIA DE TRABAJO

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF a menudo llega sin prepararse las clases y/o sin los materiales apropiados. Durante el curso los materiales no están bien preparados y/o desactualizados.		El profesor/a de EF no imparte todos los contenidos que se indican en el programa de la asignatura y a veces parecen un poco improvisados.			El profesor/a de EF proporciona un detallado y completo programa del curso, prepara e imparte muy bien todos los contenidos.	

3 - CREATIVIDAD

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF utiliza la misma forma de enseñar (método) en todas las clases y no cambia nunca.		A veces, el profesor/a de EF varía la forma de enseñar (método) en algunas clases, por ejemplo mostrando un vídeo.			El profesor/a de EF utiliza múltiples formas de enseñar las clases (métodos de enseñanza), tales como tareas individuales y debates en grupo.	

4 – FEED-BACK

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF asigna tareas en clase sin proporcionar una información específica y detallada de los puntos importantes.		El profesor/a de EF, a veces, proporciona información detallada a los alumnos durante las actividades (retroalimentación), para la mejor realización de las tareas.			El profesor/a de EF proporciona siempre información detallada, durante las actividades (retroalimentación), lo que ayuda a los alumnos a progresar más.	

5 – CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL AL ALUMNADO

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF no proporciona atención personal a los alumnos, y parece tener prisa y poco interés cuando se le solicita ayuda.		El profesor/a de EF suele estar disponible para ayudar, pero a veces es reacio a proporcionar ayuda individual o atención a los alumnos.			El profesor/a de EF proporciona ayuda individual a los alumnos siempre que se le requiere, dedicando tiempo extra para motivar a los estudiantes.	

6 - PROFESIONALIDAD

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF cambia los contenidos del curso sin consultarlo a los alumnos y trabaja con métodos totalmente injustos.		El profesor/a de EF es generalmente justo y equitativo, pero puede ser incongruente en momentos de la evaluación y calificación o cuando habla de los objetivos del curso.			El profesor/a de EF es totalmente justo y equitativo y pide el consentimiento completo de los alumnos cuando cambia alguno de los contenidos didácticos del curso y aclara plenamente el examen y los criterios de evaluación.	

7 – RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF se niega a llegar a un consenso con la clase cuando se plantean problemas, tales como la adecuación de contenidos del programa o hacer nuevas disposiciones para el trabajo asignado.		El profesor/a de EF se interesa, generalmente, por las preocupaciones de los estudiantes de forma eficaz, sin embargo, las soluciones no son siempre aceptadas por todos.			El profesor/a de EF se ocupa de cuestiones que impiden el aprendizaje del alumno, facilitando las explicaciones necesarias en clase cuando algún contenido no está claro.	

8 – CONCIENCIA SOCIAL

BAJO		MEDIO			ALTO	
1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a de EF no consigue mantener el orden en clase y no acepta las críticas que se le hacen.		Generalmente el profesor/a de EF mantiene el orden en clase, pero a veces señala individualmente a los alumnos por sus errores y trata algunos temas delicados torpemente.			El profesor/a de EF parece entender completamente los sentimientos de los alumnos, tratando temas sensibles con mucho tacto y no señala individualmente a los alumnos por sus errores.	

ANEXO – 2. CUESTIONARIO PARA LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA (CCDEF) (GRANERO-GALLEGOS & BAENA-EXTREMERA, 2016)

Piensa en tu propio comportamiento en clase de Educación Física y responde a cada uno de los siguientes ítems:

1=nunca 5=siempre

1. Amenazo a los demás compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
2. Hablo correctamente a mis compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
3. Hablo de los demás a sus espaldas	1	2	3	4	5
4. Hablo de forma correcta al profesor/a	1	2	3	4	5
5. Me quejo habitualmente	1	2	3	4	5
6. Soy perezoso en clase	1	2	3	4	5
7. Busco llamar la atención	1	2	3	4	5
8. Me muevo lentamente a propósito	1	2	3	4	5
9. Interrumpo las clases	1	2	3	4	5
10. Me siento inseguro en clase de EF	1	2	3	4	5
11. No presto atención en clase de EF	1	2	3	4	5
12. No sigo las instrucciones	1	2	3	4	5
13. Tengo mucho genio y me enrabieta	1	2	3	4	5
14. Abandono el grupo durante una actividad	1	2	3	4	5
15. Miento en clase	1	2	3	4	5
16. Me salto las clases de EF	1	2	3	4	5
17. Soy peleón	1	2	3	4	5
18. Me burlo de otros/as compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
19. Argumento mis actos	1	2	3	4	5
20. Acoso a algunos/as compañeros/as de clase	1	2	3	4	5

ANEXO – 3. ESCALA DE MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE ADAPTADO A LA EDUCACIÓN FÍSICA (SMS-EF) (GRANERO-GALLEGOS, BAENA-EXTREMEIRA, GÓMEZ-LÓPEZ, SÁNCHEZ-FUENTES, & ABRALDES, 2014)

Participo y me esfuerzo en las clases de Educación Física...	Muy en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Por el placer de vivir experiencias estimulantes	1	2	3 4 5 6 7
2. Por el placer de saber más sobre las actividades que practico.	1	2	3 4 5 6 7
3. Antes participaba y me esforzaba en las clases, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo.	1	2	3 4 5 6 7
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades físico-deportivas.	1	2	3 4 5 6 7
5. Tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades físico-deportivas que realizo.	1	2	3 4 5 6 7
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco	1	2	3 4 5 6 7
7. Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de relacionarme	1	2	3 4 5 6 7
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades físico-deportivas más difíciles	1	2	3 4 5 6 7
9. Porque es una manera de estar en forma	1	2	3 4 5 6 7
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase	1	2	3 4 5 6 7
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a	1	2	3 4 5 6 7
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1	2	3 4 5 6 7
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad	1	2	3 4 5 6 7
14. Porque debo practicar actividad físico-deportiva para sentirme bien conmigo mismo/a	1	2	3 4 5 6 7

15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad físico-deportiva que me gusta	1	2	3	4	5	6	7
19. Realmente no me siento capacitado/a para la práctica físico-deportiva	1	2	3	4	5	6	7
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque me sentiría mal si no participara en la clase	1	2	3	4	5	6	7
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago las actividades	1	2	3	4	5	6	7
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades que nunca había hecho anteriormente	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as...	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad	1	2	3	4	5	6	7
26. Porque debo adquirir hábitos de práctica físico-deportiva	1	2	3	4	5	6	7
27. Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución	1	2	3	4	5	6	7
28. A menudo me digo a mi mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me establezco	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO – 4. ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA (ISC) (CASTILLO, BALAGUER, & DUDA, 2001)

En una escala del 1 al 5 (donde 1=MUY EN DESACUERDO, 3=INDIFERENTE, y 5=MUY DE ACUERDO), indica tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

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

ANEXO – 5. ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (SSI-EF) (BAENA-EXTREMERA, GRANERO-GALLEGOS, BRACHO-AMADOR, & PÉREZ-QUERO, 2012)

En una escala del 1 al 5 (donde 1=MUY EN DESACUERDO, 3=INDIFERENTE, y 5=MUY DE ACUERDO), indica tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las clases de Educación Física:

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

ANEXO – 6. ESCALA DE MEDICIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (BPNES) (MORENO-MURCIA, GONZÁLEZ-CUTRE, CHILLÓN, & PARRA, 2008A)

En una escala del 1 al 5 (donde 1=MUY EN DESACUERDO, 3=INDIFERENTE y 5=MUY DE ACUERDO), indicas tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las clases de Educación Física:

1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

