

Granero-Gallegos, A.; Baena-Extremera, A.; Bracho-Amador, C. y Pérez-Quero, F.J. (2016). Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el docente / Social Goals, Motivational Climate, Discipline and Attitudes of the Student According to Teacher. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 16 (64) pp. 649-666
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista64/artmetas747.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista64/artmetas747.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.003>

ORIGINAL

METAS SOCIALES, CLIMA MOTIVACIONAL, DISCIPLINA Y ACTITUD DEL ALUMNO SEGÚN EL DOCENTE

SOCIAL GOALS, MOTIVATIONAL CLIMATE, DISCIPLINE AND ATTITUDES OF THE STUDENT ACCORDING TO TEACHER

Granero-Gallegos, A.¹, Baena-Extremera, A.², Bracho-Amador, C.³ y Pérez-Quero, F.J.⁴

¹ Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería. España. agranero@ual.es

² Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España. abaenaextrem@ugr.es

³ Doctorando de la Universidad de Huelva. España. klarabra@hotmail.com

⁴ Doctorando de la Universidad de Huelva. España. jpq16@hotmail.com

Código UNESCO: 6106.08 Motivación / Motivation; 6104.02 Métodos Educativos / Educational Methods

Consejo de Europa: 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology; 12. Aprendizaje motor / Motor Learning

Recibido 3 de diciembre de 2013 **Received** December 3, 2013

Aceptado 8 de mayo de 2014 **Accepted** May 8, 2014

RESUMEN

El objetivo ha sido analizar la relación existente entre el género y la experiencia laboral del profesorado con las metas sociales, el clima motivacional, las estrategias de disciplina y las actitudes hacia la Educación Física. La muestra estaba constituida por 970 chicos y 1032 chicas con edades comprendidas entre los 12-19 años. Se aplicó una batería de test compuesta por el EMSEF (Moreno, González-Cutre, y Sicilia, 2007), el LAPOPECQ (Cervelló, Jiménez, Moya, y Moreno, 2010), la SDSS (Gutiérrez, López, y Ruiz, 2009) y el CAEFP (Gutiérrez y Ruíz, 2009). Se analizaron Modelos Lineales de Regresión Múltiple. En los resultados, solo el tiempo de servicio del docente mantiene significatividad con

el clima rendimiento y las razones intrínsecas de disciplina. En cambio, la edad del alumnado es significativa con las metas sociales, y el género con el clima rendimiento, ambas metas, las razones introyectadas y la indiferencia del profesor.

PALABRAS CLAVE: educación física, profesor, alumno, enseñanza.

ABSTRACT

The aim was to analyze the relationship between gender and work experience of teachers with social goals, motivational climate, discipline strategies and attitudes toward physical education. The sample consisted of 970 boys and 1032 girls aged 12-19. A battery of tests consisting of the EMSEF (Moreno, González-Cutre, and Sicilia, 2007), the LAPOPECQ (Cervelló, Jiménez, Moya, and Moreno, 2010), the SDSS (Gutiérrez, López, and Ruiz, 2009) was applied and CAEFP (Gutiérrez and Ruiz, 2009). Linear Regression Models were analyzed. In the results, only the service time faculty holds significance with performance climate and intrinsic reasons of discipline. In contrast, the age of students is significant to social goals, and gender with performance climate, both goals, introjected reasons and indifference of the teacher.

KEYWORDS: physical education, teacher, student, teaching.

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 en España recoge en su preámbulo que el éxito escolar *“no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”* (p.17159). Esta afirmación destaca y deja patente la importancia e influencia que ejercen en el alumnado no sólo la figura del profesor, sino además el resto de elementos que interaccionan a diario con los discentes y que terminan forjando su ambiente, su forma de ser, de pensar y de afrontar diferentes situaciones.

Esta ley educativa, de manera similar a las anteriores, buscan un mayor y mejor rendimiento académico, y para ello, el papel del docente es determinante, al igual que la imagen que se crea en torno a él, o ella, y la asignatura que imparte. La citada ley recoge que el profesorado deberá esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Es por ello que el docente podrá llevar a cabo unas clases más acordes o no al alumnado, siempre que sea capaz de adecuar su enseñanza creando entornos favorables para los discentes. Estas particularidades, que pueden condicionar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, son las metas sociales (Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García, 2012), la disciplina (Gutiérrez y López, 2012) e, incluso, la actitud hacia el profesor y la asignatura que se imparte (Gutiérrez y Pilsa, 2006) y la motivación (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2013; Sevil, Aibar,

Abós, y García, 2017) o predisposición motivacional hacia la EF (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2016).

En trabajos recientes (Cecchini, González, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2011; Gutiérrez y López, 2012; Wang, Liu, Chatzisarantis, y Lim, 2010) se ha explicado con claridad la importancia que sobre estos factores aporta las fundamentaciones teóricas de la Teoría de Metas de Logro de Nicholls (1989), que analiza los factores disposiciones (orientaciones) y ambientales (climas motivacionales) que influyen en la motivación de logro del sujeto. Pero además de la motivación de logro, otro aspecto importante que influye en el rendimiento académico es la disciplina, referida tanto a las estrategias que emplean los docentes (Siedentop, 1995), como a las que perciben los estudiantes (Papaioannou, 1998; Spray, 2002). Autores como Moreno, Cervelló, Martínez-Galindo, y Alonso (2007), afirman que los incidentes derivados de un comportamiento indisciplinado reducen el tiempo de aprendizaje académico en las clases de Educación Física (EF), por lo que si el ambiente es todo lo contrario, el alumnado dispondrá de un mayor tiempo de tarea. Es por ello que la disciplina es uno de los aspectos pedagógicos más importantes en el proceso educativo (Kiridis, 1999), resultando de gran interés para la EF (Moreno, Cervelló, Zomeño, y Marín, 2009).

En relación a estas variables, Moreno, Cervelló, Martínez-Galindo, y Alonso (2007) muestran en su trabajo que existen relaciones positivas y significativas entre la orientación a la tarea y el clima motivacional implicante a la tarea con unas mayores conductas de disciplina en las clases de EF; de igual forma que lo hacen la orientación al ego y el clima motivacional implicante al ego con conductas indisciplinadas en las clases.

Además, autores como Figley (1985), Gutiérrez (2003), Gutiérrez y Pilsa (2006) y Rizzo (1985), afirman que ciertas características del profesor como el género, la formación, la experiencia y la conducta influirán en las actitudes de los alumnos hacia la EF. Hellín, Hellín y Moreno (2005), afirman que el género del profesorado es relevante en las actitudes de los alumnos hacia la EF, siendo incluso la actitud del profesor influyente en variables como el interés, la satisfacción y el comportamiento disciplinado en clase (Moreno y Cervelló, 2003). Igualmente Moreno y Cervelló (2004) demuestran que las actitudes de los alumnos hacia la EF son más positivas cuando el profesor es de género femenino. Sin embargo, Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula (2002) concluyen en su estudio que el alumnado que tiene un educador de género masculino manifiestan una mayor predilección hacia las clases de EF, percibiendo que el carácter del profesor es más democrático y serio cuando éste es de este sexo.

Como se puede apreciar, las metas sociales, el clima motivacional, la disciplina y la actitud del alumno son condicionantes que influyen en el aprendizaje del propio estudiante. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar los efectos del género y la experiencia laboral del profesor en las metas sociales, el clima motivacional, las estrategias de disciplina y la actitud del

alumnado de EF. Como hipótesis de partida, se estima que tanto el género como la experiencia laboral del profesor, influirán en las metas sociales, en el clima motivacional, las razones de disciplina y las actitudes hacia la EF y el profesor.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron un total de 2002 alumnos (970 hombres=48.5%; 1032 mujeres=51.5%) de 17 centros de Educación Secundaria de las provincias de Almería, Córdoba, Granada, Jaén y Sevilla. El rango de edad estuvo comprendido entre 12 y 19 años ($M=14.99$; $DT=1.43$), siendo la edad media de los chicos 15.06 ($DT=1.43$), y la de las chicas 14.93 ($DT=1.43$). La distribución en función del género del docente fue: 84,5% del alumnado tenía un docente varón y el 15,5% recibía clases de una docente mujer. Además, el porcentaje de alumnado cuyo profesorado tenía entre 0 y 10 años de tiempo de servicio fue del 59,5%; entre 11 y 20 años, el 22,3%; y el 18,2% del alumnado recibía clases de docentes con más de 20 años de tiempo de servicio.

Esta muestra pertenece a un proyecto de investigación más amplio, del cual ya se han publicado otros trabajos, como la validación del Sport Satisfaction Instrument adaptado a la EF (SSI-EF) en el contexto español, (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero, 2012) o en análisis de perfiles motivacionales en EF (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012), como se citan en la bibliografía. Estos trabajos comparten con éste exclusivamente la muestra utilizada.

Instrumentos

Escala de Metas Sociales en Educación Física (EMSEF). Se empleó la versión española (Moreno, González-Cutre, y Sicilia, 2007) de la original *Social Goal Scale-Physical Education (SGE-PE)* de Guan, Xiang, McBride y Bruene (2006). La escala medía la meta de *responsabilidad* (5 ítems) y la meta de *relación* (6 ítems). La estructura de formato de respuesta utilizaba una escala de respuesta Likert del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 7 (*totalmente de acuerdo*). Se aplicó una versión para los estudiantes con el encabezamiento: "En mis clases de EF...". Las respuestas fueron recogidas en una escala de ítems politómicos con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). El análisis de consistencia interna hallado fue: *meta de responsabilidad*, $\alpha=0,84$; *meta de relación*, $\alpha=0,82$. En el trabajo de validación de Moreno, González-Cutre y Sicilia (2007) se obtuvieron los siguientes valores de consistencia interna: 0,75 en la *meta de relación* y 0,72 en la *meta de responsabilidad*.

Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ). Se utilizó la versión española (Cervelló et al., 2010) del original *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (Papaioannou, 1994). Esta escala mide la percepción de

los estudiantes del clima motivacional en las clases de EF. Está compuesta por 27 ítems y posee dos dimensiones: *percepción del clima motivacional al aprendizaje* (13 ítems) y *percepción del clima motivacional al rendimiento* (14 ítems). Las respuestas fueron recogidas en una escala de ítems politómicos con un rango de puntuación entre 0 (*totalmente en desacuerdo*) y 10 (*totalmente de acuerdo*). El análisis de consistencia interna de este estudio fue: *clima al aprendizaje*, $\alpha=0,91$; *clima al rendimiento*, $\alpha=0,88$. En el trabajo de validación de Cervelló et al. (2010) se obtuvieron los siguientes valores de consistencia interna: 0,85 en el *clima al aprendizaje* y 0,83 en el *clima al rendimiento*.

Escala de Estrategias del Profesor para Mantener la Disciplina en Clase (SDSS). Se utilizó la versión española (Gutiérrez et al., 2009) del original *Strategies to Sustain Discipline Scale* (Papaioannou, 1998). La escala original consta de 27 ítems que miden la percepción de los estudiantes de las estrategias utilizadas por los profesores para mantener la disciplina en las clases de EF. Inicialmente compuesto por cuatro factores (Papaioannou, 1998), en la validación española en estudiantes de educación secundaria este instrumento conservó tres dimensiones: *énfasis del profesor sobre razones intrínsecas para mantener la disciplina* (16 ítems), *énfasis del profesor sobre razones introyectadas para mantener la disciplina* (4 ítems) e *indiferencia del profesor para mantener la disciplina* (5 ítems), siendo eliminados dos ítems (Gutiérrez et al, 2009) de la escala original: “*Nos recuerda que ser disciplinado es la norma de la clase*” y “*Nos recuerda que hemos asumido ser disciplinados*”. Las respuestas fueron recogidas en una escala de ítems politómicos con un rango de puntuación desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). El análisis de consistencia interna resultó satisfactorio: *énfasis razones intrínsecas*, $\alpha=0,94$; *énfasis razones introyectadas*, $\alpha=0,73$; *indiferencia*, $\alpha=0,71$. En el trabajo de validación de Gutiérrez et al. (2009) se obtuvieron los siguientes valores de consistencia interna: 0,90 en la subescala *énfasis razones intrínsecas*, 0,72 en la subescala *énfasis razones introyectadas*, y de 0,65 en la *indiferencia del profesor*.

Cuestionario de Actitudes de los Alumnos hacia la Conducta de los Profesores y los Contenidos del Programa de Educación Física (CAEFP). Se utilizó la versión española (Gutiérrez y Ruiz, 2009) del original elaborado por Luke y Cope (1994). Este instrumento consta de 29 ítems, que se encuentran divididos en dos factores: uno que mide las *Actitudes de los alumnos hacia la conducta del profesor* (15 ítems) y el otro valora las *Actitudes hacia el contenido del programa de EF* (14 ítems). Las respuestas fueron recogidas en una escala de ítems politómicos con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). El análisis de consistencia interna resultó: *actitud hacia la conducta del profesor*, $\alpha=0,92$; *actitud hacia los contenidos de EF*, $\alpha=0,79$. En el trabajo de validación de Gutiérrez y Ruiz (2009) se obtuvieron los siguientes valores de consistencia interna: 0,94 para las *actitudes hacia el contenido* y 0,87 para las *actitudes hacia la conducta del profesor*.

Se utilizaron otras variables demográficas y profesionales para comprobar la interacción de las mismas con las escalas descritas: género del profesorado y nº de años de tiempo de servicio del profesorado.

Procedimiento

Se obtuvo autorización para realizar la investigación por parte de los órganos de dirección de los centros educativos y de los padres al ser menores de edad. Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y de sus derechos como participantes en el mismo. Los test fueron realizados durante los meses de marzo, abril y mayo de 2010 en el aula de cada grupo en la hora correspondiente a la clase de EF, tras previo acuerdo con el profesor de dicha asignatura. Cada participante tuvo 20-30 minutos para completar los cuestionarios, que fueron administrados por un investigador. Las respuestas al instrumento se mantendrán en el anonimato.

Análisis estadístico de datos

Se usó el programa SPSS 22,0 para realizar los cálculos de consistencia interna de cada instrumento y los Modelos Lineales de Regresión Multinivel. Además, se evaluó la estructura factorial de cada instrumento con un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), llevado a cabo con el programa LISREL 8,80 (Jöreskog y Sörbom, 2003).

Una vez comprobada la validez del constructo se estudio la asociación del género del docente y el tiempo de servicio con las dimensiones de las metas sociales, clima motivacional, estrategias para la disciplina y actitudes del alumno hacia la conducta del profesor y hacia los contenidos del programa de EF, todo ello ajustado por la edad y género del alumnado. Para ello se utilizaron Modelos Lineales de Regresión Multinivel o Mixta (MLM) (Gelman y Hill, 2007), considerando como efecto aleatorio la agrupación o nivel de centro, y dentro del centro los cursos del alumnado. Diferentes modelos de regresión multinivel fueron ajustados considerando las posibles combinaciones de los niveles de centro, curso y ciclo; sin embargo, mediante las medidas de bondad de ajuste del modelo: $-2\log$ de la verosimilitud y los criterios de información Bayesiano (BIC) y Akaike (AIC) (Gelman y Hill (2007), se consideró como los modelos que mejor se ajustaban y explicaba la variabilidad de los datos aquellos con la inclusión de efectos aleatorios por centro y curso. Para estudiar la asociación del género y la experiencia docente se ajustaron los modelos por dichas variables, además de por la edad y género del alumno. También se comprobaron posibles interacciones entre las variables independientes y se estudió el posible efecto confusor de las variables independientes en el modelo. En el caso de que las interacciones no fuesen significativas se excluyeron del modelo final aquí presentando, con el objetivo de obtener una mayor precisión en las estimaciones obtenidas. Las comparaciones múltiples entre las medias marginales (o ajustadas) según el tiempo de servicio se realizaron mediante los contrastes ajustados por correcciones de SIDAK (Field, 2009).

Además, 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 en la metodología, además de la comprobación de los contrastes de hipótesis asociados a los parámetros de la intersección.

RESULTADOS

Validación del constructo

La validación del constructo y los ítems, correspondientes a cada una de las dimensiones, se realizó mediante un análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach), como se puede apreciar en el apartado de instrumentos. Además, se llevó a cabo un AFC de cada instrumento. Los resultados de los índices de ajuste, se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Índices de ajuste de los modelos.

	χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
EMSEF	144,61	43	0,000	3,36	0,99	0,96	0,96	0,97	0,06
LAPOPECQ	725,2	323	0,000	2,24	0,96	0,93	0,96	0,91	0,05
SDSS	388,63	272	0,000	1,42	0,98	0,92	0,97	0,97	0,05
CAEFP	855,64	376	0,000	2,27	0,98	0,92	0,95	0,95	0,04

Los resultados recogidos en esta tabla muestran valores adecuados para cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación.

Efectos del género y el tiempo de servicio del profesorado

Teniendo en cuenta que la estructura del diseño de estudio y el método empleado suponen una relación entre las respuestas del alumnado dentro de una misma clase (puesto que todo el alumnado en dicha clase tiene en común un mismo docente), es conveniente realizar un análisis multinivel. Así pues, con el objeto de analizar los efectos del docente sobre los constructos estudiados, se efectuó un análisis multivariante de regresión multinivel para las variables dependiente (dimensiones del constructo) en el que las variables independientes fueron el género y el tiempo de servicio del profesorado, ajustado por la edad y género del alumnado.

La Tabla 2 muestra los resultados del modelo de regresión mixto (multinivel) ajustado. Se muestran las medias estimadas según el género del docente y el tiempo de servicio ajustadas por la edad del alumnado y su género. En la tabla se observan las medias, errores típicos, intervalos de confianza al 95%, la prueba estadística correspondiente al modelo donde se contrasta la hipótesis de igualdad de medias en las dimensiones entre las categorías de variable independiente, las diferencias entre las categorías de respuesta y la categoría de referencia, así como el p-valor asociado a las pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones

mediante SIDAK. Se observa, para la dimensión del clima al aprendizaje, que ni el género del docente ni el tiempo de servicio, ajustados por el género y la edad del alumno, se asocian significativamente (p-valor 0,394 y 0,244, respectivamente). Aunque no expresado en la Tabla 3 del resumen de resultados, los parámetros asociados al género del alumno y edad de éste no se encontraban asociados al clima al aprendizaje.

Respecto al clima al rendimiento, el tiempo de servicio del docente se encuentra asociado significativamente (p-valor 0,043), observándose respuestas más bajas (en media 5 puntos menos) en los alumnos con docentes que llevaban de servicio entre 11 y 20 años en comparación con las respuestas de estudiantes cuyos docentes tienen más de 20 años de servicio. El género del alumno se encuentra asociado significativamente con el clima al aprendizaje, de manera que los chicos en media tienen 7,5 [Error Típico (E.T.) 0,8] puntos más en el clima al aprendizaje que las chicas, resultando dicha diferencia significativa (p-valor <0,001).

Ni el género del docente ni el tiempo al servicio se asocian significativamente a la *meta de responsabilidad* o a la *meta de relación*; sin embargo, el género del alumno y su edad sí son factores significativos en ambas metas. En particular, para la *meta de responsabilidad*, en media, los chicos tienen 0,16 (ET 0,06) puntos más que las chicas (p-valor 0,009), y a mayor edad menor puntuación de la *meta de responsabilidad*, siendo esta relación significativa (p-valor <0,001). En particular, aquellos estudiantes de entre 12 y 14 años tienen 0,44 (ET 0,11) puntos más en media que los que comprenden edades de 17 a 19 años. Las diferencias entre los alumnos de 15 y 16 años en comparación con los de 17 y 19 años es de 0,13 (ET 0,1). La meta relación es significativamente menor en los chicos que en las chicas, siendo la diferencia media de 0,15 puntos (ET 0,06, p-valor 0,012), y a mayor edad, menor valor de la *meta relación* (p-valor <0,001). Se encontraron diferencias medias significativas de 0,43 puntos (ET 0,11) entre el grupo de alumnos de 12 y 14 en comparación con los de 17 a 19, y de 0,14 puntos (ET 0,1) entre el grupo de alumnos de 15 y 16 en comparación con los de 17 a 19.

No se observaron diferencias significativas según el género del docente y el tiempo de servicio en las *actitudes al profesor* o a la *EF*, aunque existe una tendencia en dichas diferencias (p-valores 0,07 y 0,06), ya que se observa una mayor puntuaciones entre los alumnos con docentes cuyo tiempo de servicio fue menor a 10 años en comparación con aquellos estudiantes que tenían docentes de entre 11 y 20 años de servicio. El género y la edad del alumno no se asocia significativamente a las actitudes.

Con respecto al *énfasis de las razones intrínsecas* se observa una asociación significativa del tiempo de servicio del docente, de modo que los estudiantes cuyo docente tiene menor experiencia obtuvieron mayores puntuaciones de *énfasis de las razones intrínsecas* en comparación con aquellos alumnos cuyo profesorado superaba los 11 años de servicio (p-valor 0,034). En particular, aquellos estudiantes con docentes cuyo tiempo de servicio fue inferior

a los 11 años tuvieron aproximadamente 7 puntos más que los alumnos cuyos docentes tiene un tiempo de servicio de entre 11 y 20 años. No se observa asociación estadísticas significativas según el género del docente, ni del género o edad del alumnado.

El *énfasis de las razones introyectadas* solo se encuentra asociado al género del alumno (p-valor <0,001), siendo las puntuaciones más altas en los chicos en comparación con las chicas, observándose una diferencia media de 7 (ET 0,83) puntos entre ambos grupos.

Finalmente, en relación a la *indiferencia del profesor*, únicamente el género del alumnado se asocia significativamente (p-valor <0,001), teniendo los chicos obtuvieron en media 6,2 puntos (ET 0,75) más que las chicas en esta dimensión.

Tabla 2. Resultados del modelo de regresión mixto.

				95% IC		Pruebas Estadísticas Modelo Mixto Ajustado				SIDAK
		Media Ajustada	Error Típico	Inferior	Superior	Diferencias Ajustadas con respecto al valor de referencia	F	GI	P-valor	P-valor
Clima al aprendizaje	VARÓN	68,52	1,05	66,4	70,64	2,09	0,74	39,47	0,394	
	MUJER	66,42	2,28	61,81	71,04					
	De 1 a 10 años	69,18	1,4	66,35	72,01	1,60	1,46	39,57	0,244	0,864
	De 11 a 20 años	65,66	2,12	61,38	69,93	-1,92				0,859
	Más de 20 años	67,58	2,05	63,44	71,72					
	De 1 a 10 años vs, 11 a 20 años					3,52				0,272
Clima al rendimiento	VARÓN	54,33	0,83	52,65	56,01	-0,22	0,01	31,4	0,91	
	MUJER	54,54	1,78	50,91	58,18					
	De 1 a 10 años	55,19	1,1	52,96	57,43	-1,42	3,48	32,48	0,043	0,811
	De 11 a 20 años	51,50	1,66	48,13	54,88	-5,11				0,061
	Más de 20 años	56,61	1,59	53,37	59,86					
	De 1 a 10 años vs 11 a 20 años					3,69				0,091
Meta de responsabilidad	VARÓN	5,33	0,06	5,21	5,45	-0,03	0,05	41,21	0,833	
	MUJER	5,36	0,13	5,1	5,63					
	De 1 a 10 años	5,41	0,08	5,25	5,58	0,02	1,21	41,26	0,308	0,998
	De 11 a 20 años	5,23	0,12	4,99	5,47	-0,16				0,644
	Más de 20 años	5,39	0,12	5,16	5,63					
	De 1 a 10 años vs 11 a 20 años					0,18				0,342
Meta de relación	VARÓN	5,46	0,06	5,34	5,58	0,07	0,3	40,76	0,587	
	MUJER	5,38	0,13	5,13	5,64					
	De 1 a 10 años	5,39	0,08	5,23	5,55	-0,03	0,15	41,02	0,863	0,992
	De 11 a 20 años	5,45	0,12	5,21	5,69	0,03				0,996
	Más de 20 años	5,42	0,11	5,2	5,65					

	De 1 a 10 años vs 11 a 20 años				-0,06				0,937	
Actitud al profesor	VARÓN	3,89	0,06	3,77	4,02	0,1	0,48	44,18	0,493	
	MUJER	3,79	0,14	3,52	4,07					
	De 1 a 10 años	3,98	0,08	3,81	4,14	0,10	2,74	42,13	0,076	0,836
	De 11 a 20 años	3,69	0,13	3,43	3,94	-0,19				0,594
	Más de 20 años	3,87	0,12	3,62	4,12					
	De 1 a 10 años vs 11 a 20 años					0,29				0,072
Actitud a la EF	VARÓN	3,79	0,04	3,7	3,88	0,08	0,6	41,45	0,444	
	MUJER	3,71	0,1	3,52	3,91					
	De 1 a 10 años	3,85	0,06	3,73	3,97	0,08	2,91	39,51	0,066	0,80
	De 11 a 20 años	3,64	0,09	3,46	3,82	-0,13				0,595
	Más de 20 años	3,77	0,09	3,59	3,95					
	De 1 a 10 años vs 11 a 20 años					0,21				0,063
Énfasis intrínsecas	VARÓN	74,68	1,24	72,19	77,18	3,05	1,1	41,33	0,301	
	MUJER	71,63	2,72	66,15	77,11					
	De 1 a 10 años	76,46	1,65	73,12	79,8	3,34	3,68	39,39	0,034	0,545
	De 11 a 20 años	69,89	2,52	64,81	74,97	-3,23				0,694
	Más de 20 años	73,12	2,45	68,17	78,08					
	De 1 a 10 años vs 11 a 20 años					6,56				0,035
Énfasis introyectadas	VARÓN	53	0,86	51,25	54,74	1,1	0,3	34,23	0,587	
	MUJER	51,89	1,9	48,04	55,74					
	De 1 a 10 años	54,28	1,16	51,93	56,63	2,11	2,22	34,08	0,124	0,601
	De 11 a 20 años	50,88	1,75	47,34	54,42	-1,30				0,915
	Más de 20 años	52,18	1,68	48,75	55,6					
	De 1 a 10 años vs 11 a 20 años					3,41				0,154
Indiferencia del profesor	VARÓN	47,77	1,17	45,41	50,14	-1,99	0,52	40,49	0,475	
	MUJER	49,76	2,58	44,55	54,98					
	De 1 a 10 años	49,56	1,57	46,39	52,73	-0,16	0,64	38,75	0,533	1
	De 11 a 20 años	47,02	2,38	42,22	51,83	-2,70				0,764
	Más de 20 años	49,72	2,32	45,03	54,41					
	De 1 a 10 años vs 11 a 20 años					2,54				0,634

En la Tabla 3 se muestra el coeficiente de correlación intraclase obtenido a partir de las estimaciones de las varianzas de los efectos aleatorios. El grado de variabilidad de las respuestas existente entre los distintos cursos y centros en comparación con la variabilidad existente entre los alumnos de un mismo centro y curso viene determinada por el coeficiente de correlación intraclase expresado en términos porcentuales. Así pues, se observa que para todas las dimensiones el efecto del factor aleatorio es significativo puesto que en el contraste de hipótesis de que la varianza del efecto aleatorio es cero se rechaza a un nivel de significación del 5% y, por tanto, el nivel de respuesta no es el mismo en todos los centros ni cursos.

Tabla 3. Coeficiente de correlación intraclase.

	Parámetro	Estimaciones de parámetros de covarianza(a)				
		Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	CCI (%)
Clima al aprendizaje	Residuos	302,22	10,66	28,34	0,000	7,144
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	23,25	7,48	3,11	0,002	
Clima al rendimiento	Residuos	260,47	9,21	28,29	0,000	4,309
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	11,73	4,91	2,39	0,017	
Meta responsabilidad	Residuos	1,61	0,05	30,26	0,000	3,452
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	0,06	0,02	2,58	0,010	
Meta relación	Residuos	1,57	0,05	30,27	0,000	3,315
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	0,05	0,02	2,53	0,011	
Actitud al profesor	Residuos	0,46	0,01	30,74	0,000	18,912
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	0,11	0,03	4,00	0,000	
Actitud a la EF	Residuos	0,34	0,01	30,74	0,000	12,802
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	0,05	0,01	3,64	0,000	
Énfasis Intrínsecas	Residuos	185,51	6,04	30,71	0,000	18,761
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	42,84	11,10	3,86	0,000	
Énfasis Introyectadas	Residuos	334,71	10,90	30,72	0,000	3,601
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	12,51	5,21	2,40	0,016	
Indiferencia del profesor	Residuos	268,07	8,73	30,72	0,000	11,396
	Varianza [sujeto = Centro * CURSO_alumno]	34,48	9,78	3,53	0,000	

DISCUSIÓN

Este trabajo ha analizado la relación existente entre el género y la experiencia laboral del profesorado con las metas sociales, clima motivacional percibido en EF, estrategias desarrolladas por los docentes para mantener la disciplina en clase y las actitudes del alumnado hacia la EF.

En primer lugar, destacar que tanto el EMSEF, como el LAPOPECQ, el SDSS y el CAEFP, han mostrado índices de ajustes aceptables en sus AFC, lo que otorga a esta investigación el rigor necesario. Asimismo, hay que mencionar que en los trabajos ya citados anteriormente, tanto en su versión original como en la adaptación al contexto educativo español, los ajustes fueron igualmente satisfactorios.

En relación al modelo mixto, es necesario destacar que al llevar a cabo este análisis estadístico, se tiene en cuenta no solo al profesor, sino también al alumnado (incluido su género y su edad). De esta manera, se ha ajustado el modelo teniendo en cuenta la posible correlación existente entre los estudiantes de una misma clase y de un mismo centro educativo. Por todo ello, los valores obtenidos se relacionan con la realidad analizada.

En relación a la hipótesis de partida, hay que destacar que ésta no se ha cumplido en su totalidad. En los resultados se observa como sólo para el clima al rendimiento se obtuvieron diferencias significativas en el tiempo de servicio del docente, siendo mayores los valores obtenidos cuanto mayor es el tiempo de servicio. Este aspecto puede ser debido a la falta de planificación en las sesiones de clase por el profesorado. Por ejemplo, al inicio de la carrera docente los docentes suelen dedicar, debido a su inexperiencia, más horas a planificar, organizar, y preparar las clases (Baena-Extremera, Ruiz, Granero-Gallegos, y Sánchez-Fuentes, 2010), aspectos que son transmitidos al alumnado de forma inconsciente. Hall y Smith (2006) mencionan que los profesores expertos no suelen diseñar los planes de clase de manera detallada, sino que solamente los elaboran en forma de notas, llegando incluso a improvisar en muchas ocasiones. Por eso, es posible que en estas improvisaciones el docente utilice ciertos juegos y actividades “estrella” que por su experiencia sabe que funcionan con los alumnos, como son aquellos en los que existe competición. En cambio, los docentes con pocos años de servicio suelen llevar bien organizadas sus clases, buscando un alto compromiso motor, con organizaciones mixtas y, sobre todo, prevaleciendo el aprendizaje al resultado final. Igualmente, este resultado y esta reflexión presentan relación con las aportaciones de Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar (2010), quienes exponen que los años de experiencia en el docente hacen que aumenten en las aulas la preocupación por las conductas sociales entre los estudiantes, debido fundamentalmente a que estos docentes buscan más el resultado final, olvidándose de otros aspectos también importantes en el aprendizaje del alumnado. Por todo ello, es probable que el docente, conforme avanza en sus años de servicio, tienda a crear en los alumnos un mayor clima hacia el rendimiento.

Además, se obtienen diferencias significativas en función del género del alumnado en el caso del clima al rendimiento, obteniéndose mayores valores en los chicos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Flores, Salguero y Márquez (2008) y Ntoumanis y Biddle (1999), y pueden ser debidos a diversos motivos, como la necesidad de competir por parte de los varones, a la necesidad de crear una imagen social mejor que la de sus compañeros de aula e, incluso, al querer ser como sus ídolos deportivos.

En el caso de las metas, resulta llamativo que en ninguna de estas subescalas se obtengan diferencias significativas en función del profesor. En cambio, sí existen diferencias significativas en ambas metas según el género de los alumnos. En el caso de la responsabilidad, los varones obtienen valores superiores a las féminas, siendo menor esta puntuación conforme avanzan en edad los discentes. Esto puede ser debido a que los chicos, cuanto más jóvenes, piensen que si son responsables y se ajustan a las normas establecidas en clase obtendrán más fácilmente el éxito, propio de una conducta de ego, que como ya se ha demostrado, está presente en chicos. Esto, además, va en la línea de estudios previos, como los de Patrick, Hicks, y Ryan (1997) y Wentzel (1993), quienes muestran que el alumnado con metas de responsabilidad se percibe más competente, igualmente, más propio de chicos y de ego.

En el caso de la meta de relación, los valores en chicos son menores que en chicas, disminuyendo también conforme avanzan en edad. Esto concuerda, igualmente, con los resultados anteriores, pues los chicos, más orientados al ego, buscan un reconocimiento social de su competencia, de su valía, de su mejora, comparándose con los demás e intentando ser mejores que el resto. Sobre esto, González-Cutre (2009) afirma que para fomentar (en nuestro caso en los chicos) la meta de relación, sería necesario justo lo contrario a las características propias del ego de los chicos, es decir, evaluar positivamente el progreso y la mejora personal de cada alumno, evitar las comparaciones, asegurar las mismas oportunidades para la obtención de las recompensas, centrarse en el autovalor de cada uno, etc.

En el caso del CAEFP, no se obtuvo ninguna diferencia significativa, ni desde el profesor ni desde el género y edad del alumnado.

En relación al énfasis por razones intrínsecas, se hallaron diferencias significativas exclusivamente con el tiempo de servicio del profesor, de forma que existe una puntuación más elevada conforme es menor el tiempo de servicio. Estos datos se presentan de forma acorde con los aportados por Papaioannou (1998) y Spray (2002). Pero la explicación de estos resultados habría que hacer referencia a la reflexión de Gutiérrez y López (2011). Estos autores afirman que para hacer que los estudiantes perciban la disciplina por razones intrínsecas, hay que intentar crear climas motivacionales autodeterminados en los alumnos, por sus efectos sobre el comportamiento en clase. Por lo general, cuanto menos tiempo de servicio tiene el profesorado, es probable que también tenga menos años de edad, menos tiempo desde que terminó sus estudios y, por tanto, un mayor conocimiento teórico, un mayor esfuerzo en su actualización académica para aprobar sus oposiciones, etc.; es decir, mayores ganas de “cambiar el mundo”. En cambio, un profesor con muchos años de servicio, en ocasiones es un profesor más acomodado, con un menor reciclaje y, por tanto, desconocedor del avance teórico en EF. Por este motivo, es posible que las razones intrínsecas seas más comunes en profesorado con pocos años de servicio.

Finalmente, tanto en el énfasis por razones introyectadas como en la indiferencia del profesor, existen diferencias significativas con respecto al género del alumnado, siendo en ambos casos mayor en los chicos. Estos resultados se relacionan, a su vez, con la orientación al ego anteriormente comentada en los chicos y es que como manifiesta Gutiérrez, Ruíz y López (2010), los alumnos con una orientación al ego, suelen mantener una percepción de la disciplina por razones introyectadas e indiferencia con el profesor. De manera similar, Martínez-Galindo, Alonso, Moreno y Cervelló (2009), en su análisis de clúster, hallaron que el alumnado con un perfil de ego, se asimilaban más a ambas razones de disciplina, que a la intrínseca, lo cual es lógico, pues la intrínseca es la más autodeterminada, algo poco propio en los estudiantes con un clima al rendimiento.

CONCLUSIONES

Como conclusiones de este trabajo, se puede aportar las siguientes:

- El género del docente no mantiene significatividad con ninguna de las variables analizadas, lo cual, ya de por sí es importante en la eliminación de posible estereotipos sexistas transmitidos desde el profesorado.
- El alumnado cuyos docentes cuentan con pocos años de experiencia laboral presentan bajos niveles de clima rendimiento y altos valores en énfasis del profesor sobre razones intrínsecas de disciplina.
- La edad del estudiante sólo mantiene significatividad con las metas sociales, mientras que el género de los estudiantes es significativo para el clima al rendimiento, las metas sociales, las razones introyectadas para mantener la disciplina y la indiferencia del profesor para mantener la disciplina.

A pesar de la importancia de la figura del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo más frecuente es que las investigaciones se centren en el estudio del alumnado. Este trabajo, aunque también tiene como protagonistas a los estudiantes, presenta como novedad el análisis de la percepción que poseen los adolescentes del profesorado y de sus actuaciones. Así, a la vista de los resultados obtenidos, y desde el punto de vista de la aplicación práctica, lo primero a tener en cuenta es la eliminación de estereotipos de tipo sexista, pues no existen diferencias significativas en las clases recibidas en función del género del docente. Esta puede ser considerada una contribución importante del presente estudio. Otro aspecto a considerar son las diferencias encontradas en función del tiempo de servicio del docente, pues a la vista de los resultados parece que conforme pasan los años de trabajo por el profesorado, parece que puede decaer la innovación y organización de las clases, quizá por automatismo y seguridad en los contenidos. Se debe tener en cuenta este aspecto, pues con el paso de los años de trabajo pueden descuidarse algunos aspectos de gran interés en las sesiones de EF y, quizá, la propia formación permanente del profesorado adquiera gran importancia en el reciclaje de conocimientos y metodologías más innovadoras.

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Entre las limitaciones, aunque es resaltable el elevado número de alumnado participante, indicar que este estudio se podría haber mejorado mediante un diseño muestral más adecuado, tanto por conglomerados, como por representatividad. Otro aspecto importante a mejorar, y a tener en cuenta en un futuro estudio, es analizar, a la vez que el tiempo de servicio del profesorado, los contenidos y metodologías que utilizan en las clases de EF, pues así los resultados a obtener sería de mayor relevancia. Otra perspectiva de futuro, sería poder comparar a los alumnos de centros públicos y privados, ya que en los centros públicos, por lo general, existe una creencia de que el profesorado funcionario con ciertos años de servicio está más estancado y se recicla menos, y esto puede hacer que parte de los resultados hallados sean diferentes con

respecto al tipo de centro. Igualmente, sería de gran interés poder comparar a una población española con otra de un país con mejores resultados en el informe PISA (por ejemplo), y ver así, si la influencia de los docentes es más o menos significativa en las variables analizadas. Finalmente, reseñar que a partir de los resultados del presente estudio se continúa trabajando, con esta misma muestra, en el análisis de la figura del profesorado a partir de las opiniones del alumnado; concretamente, en la elaboración de perfiles con análisis de cluster en función de las estrategias del profesor para mantener la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A, Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4037>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, Pérez-Quero, F. J., Bracho-Amador, C., y Sánchez-Fuentes, J. A. (2013). Motivation and motivational climate as predictor 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., Ruiz, P. J., Granero-Gallegos, A., y Sánchez-Fuentes, J. A. (2010). Orientaciones en la planificación del currículum en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 84-90.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cervelló, E. M.; Jiménez, R.; Moya, M.; Moreno, J. A. (2010). Validation of the Spanish Language Version of the Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 20(6), 242-253. <https://doi.org/10.5232/ricyde2010.02006>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (Third edition)*. London: SAGE Publications.
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240. <https://doi.org/10.1123/jtpe.4.4.229>
- Flores, J., Salguero, A., y Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227.
- Gelman, A. y Hill, J. (2007). *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge University Press.
- González-Cutre, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería. Almería.
- Gotzens, C., Badía, M., Genovard, C., y Dezcallar, T. (2010). A comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.

- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-a623.
- Granero-Gallegos, A., y 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. Disponible en: <http://espiral.cepcuevasolula.es/index.php/espiral/article/view/66/67>.
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS) en educación secundaria. *Retos*, (30), 125-131.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.58>
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M., y López, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en educación física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 22(7), 24-38. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02203>
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Clima motivacional, razones para la disciplina y comportamiento en Educación Física / Motivational climate, reasons for discipline and behavior in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 235-251. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista46/artclima292.htm>
- Gutiérrez, M., López, E., y Ruiz, L. M. (2009). Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: validación de su medida y análisis de la concordancia entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 203-212.
- Gutiérrez, M., López, E., y Ruiz, L. M. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002274>
- Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6 (24), 212-229. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
- Gutiérrez, M., y Ruiz, L. M. (2009). Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 108, 308-326. <https://doi.org/10.2466/pms.108.1.308-326>
- Hall, T., y Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58, 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>

- Hellín, G., Hellín, P., y Moreno, J. A. (2005). Valoración de la educación física según el género del profesor. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (2003). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kiridis, A. (1999). *Discipline at School*. Athens: Gutenberg.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006. (BOE, n.º. 106 de 4 de Mayo)
- Luke, M. D., y Cope, L. D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51(2), 57-66.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y Educación*, 21(3), 331-343. <https://doi.org/10.1174/113564009789052361>
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E., (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14 (1), 33-51.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez-Galindo, C., y Alonso, N., (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Zomeño, T. E., y Marín, L. M. (2009). Predicción de las razones de disciplina en Educación Física. *Acción Psicológica*, 6(2), 7-15.
- Moreno, J. A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M. P., y Mula, C. (2002). ¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física? En, A. Díaz Suárez, P. Luís Rodríguez y J. A. Moreno Murcia (Coords.), *III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S.J. (1999) A review of motivational climate in physical activity. *Journal Sports Science*, 17(8), 643-65. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early*

- Adolescence*, 171, 109-128.
<https://doi.org/10.1177/0272431697017002001>
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20. <https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762203>
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for going disciplined and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.4.421>
- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60(3), 739-742. <https://doi.org/10.2466/pms.1985.60.3.739>
- Sevil, J., Aibar, A., Abós, A., y García, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos*, (31), 98-102 (in-press). Disponible en: <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/46514>.
- Siedentop, D. (1995). Use positive discipline for middle school student. *Strategies*, 8(8), 5-8. <https://doi.org/10.1080/08924562.1995.10592061>
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X020081001>
- Wang, J. C. K., Liu, W. Ch., Chatzisarantis, N. L. D., y Lim, C. B. S. (2010). Influence of Perceived Motivational Climate on Achievement Goals in Physical Education: A Structural Equation Mixture Modeling Analysis. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 32, 324-338. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.3.324>
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001001>

Número de citas totales / Total references: 43 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 2 (4,65%)