

RELACIÓN ENTRE EL CLIMA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO

RELATIONSHIP BETWEEN THE LEARNING CLIMATE IN PHYSICAL EDUCATION AND THE PERCEPTION OF STUDENTS IN TEACHER COMPETENCIES

Baños, R¹; Ortiz-Camacho, M. M.²; Baena-Extremera, A.²; Granero-Gallegos, A.³; Machado-Parra, J. P.¹; Rentería, I.¹; Acosta, I.¹; Ramírez, L.¹

¹ Facultad de Deportes Campus Ensenada, Universidad Autónoma de Baja California, México.

² Facultad de Educación, Universidad de Granada, España.

³ Facultad de Educación, Universidad de Almería, España,

Correspondencia:

Raúl Baños

fernandez.raul@uabc.edu.mx

RESUMEN

Las competencias adquiridas por el docente de Educación Física son esenciales en la formación de los adolescentes. En función de las habilidades adquiridas, tendrá la capacidad de diseñar las sesiones orientándolas hacia el mero aprendizaje o a la demostración de las habilidades físicas de los estudiantes. El objetivo del presente trabajo fue conocer la relación entre las competencias docentes del docente de EF y el clima motivacional diseñado en sus clases. Participaron en el estudio 680 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de las provincias de la Región de Murcia (España) (339 chicos, 341 chicas; Edad= 14.83, DT=1.45). Se utilizó un cuestionario compuesto por las siguientes escalas: Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS), y Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ). Los análisis estadísticos que se realizaron fueron descriptivos y correlación de Spearman, con el SPSS v.22. Resultados: Se halló una relación positiva entre las competencias docentes y los climas de aproximación a la maestría y de aprobación social, y negativa con aproximación al rendimiento. Como conclusión, las habilidades del docente guardan relación con los climas de aprendizaje, siendo los profesores habilidosos los que diseñan climas de aproximación a la maestría y de aprobación social y los incompetentes, promueven contextos de rendimiento.

PALABRAS CLAVE: educación física, clima motivacional, competencias docentes, secundaria, adolescentes.

ABSTRACT

The competences acquired by the Physical Education teacher are essential in the training of adolescents. Depending on the skills acquired, they will be able to design the sessions, orienting them towards the learning or demonstration of the students' physical abilities. The aim of the present work was to know the relation between the teaching competences of PE teachers and the motivational climate in their classes. Six hundred and eighty students of Compulsory Secondary Education from the province of Murcia (Spain) participated in the study (339 boys, 341 girls, $M = 14.83$, $SD = 1.45$). A questionnaire composed of the following scales was used: Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS), and Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ). The statistical analysis that were carried out were descriptive and Spearman's correlation, with the SPSS v.22. Results: a positive relationship was found between the teaching competences and the climates of approach to learning and social approval, and a negative relationship in approach to performance. As a conclusion, the teacher's skills are related to learning climates, being skillful teachers those who design climates of approach to mastery and social approval, and incompetent teachers, those who promote contexts of performance.

KEY WORDS: physical education, perceived motivational, teacher competence, secondary, adolescents

INTRODUCCIÓN

La literatura científica ha demostrado en las últimas décadas la influencia de las orientaciones de meta en las clases de Educación Física (EF), diferenciando entre las distintas concepciones del éxito de los estudiantes para la consecución de los objetivos propuestos. Éstas, pueden verse influenciadas por los climas de aprendizaje que diseñan los docentes y en la estructuración de las clases, buscando conseguir la motivación de los adolescentes. Sin embargo, no se encuentran suficientes estudios empíricos que relacionen las competencias del docente de EF con el diseño de sesiones orientadas a distintos ambientes de aprendizaje.

Entre los constructos teóricos que estudian la motivación en EF, encontramos la Teoría de Metas de Logro. Ésta se encuentra dentro de la perspectiva social-cognitiva de la motivación, un constructo teórico cuya finalidad es conocer lo que las personas entienden por éxito en los diferentes contextos en los que se encuentran. Esta teoría permite identificar los factores personales y situacionales que condicionan la motivación de los adolescentes en ámbitos deportivos y de EF¹. Dicho entramado teórico, ha sido uno de los modelos más utilizados en las últimas décadas en el estudio de las variables cognitivas, emocionales y conductuales que se asocian con la EF²⁻⁷.

En función de los conceptos de habilidad y de la consecución del éxito que tenga el individuo, tendrá una implicación a la tarea o al rendimiento. Estas implicaciones del sujeto se verán afectadas por dos factores: los factores disposicionales (orientaciones de meta) y los ambientales (clima motivacional)¹. Las orientaciones de meta hacen referencia a las características personales de

los sujetos por las que se implican hacia la consecución de su meta, bien sea hacia la tarea (el éxito se centra en el mero aprendizaje) o hacia el rendimiento (el éxito se consigue demostrando mayor habilidad que sus iguales). Sin embargo, los factores ambientales, o también conocidos como climas motivacionales, hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el individuo y que pueden interferir en sus orientaciones personales en una meta determinada⁸.

Centrándonos en los factores ambientales, Papaioannou et al.⁷, identifican los siguientes: a) aproximación a la maestría, los sujetos están orientados a la consecución de sus metas por el simple hecho de aprender y mejorar sus habilidades, comparándose con ellos mismos; b) aproximación al rendimiento, en los contextos de logro las personas están orientadas a demostrar sus habilidades por encima de sus iguales, comparándose con los demás, con la finalidad de mostrar su superioridad; c) evitación del rendimiento, en los contextos de logro los sujetos buscan evitar su incompetencia en comparación con los demás; d) aprobación social, tienen como meta la demostración de superioridad y obtención de reconocimiento social, independientemente del resultado de la ejecución.

Sin embargo, pocos son los docentes que conocen y diseñan entornos ambientales de aprendizaje de forma consciente, teniendo en cuenta las orientaciones que tienen sus estudiantes en la consecución del éxito. Este factor, es importante ya que el profesorado adquiere un papel importante en las sesiones de EF, en función del clima motivacional que sea capaz de diseñar con las tareas propuestas en clase, guardando relación a su vez, con la orientación motivacional de los adolescentes. De esta forma, el profesorado de EF debe diseñar clases donde predomine un clima motivacional orientado a la tarea, teniendo en cuenta los intereses de aquellos discentes que están orientados hacia el rendimiento⁹. Pero, ¿todos los docentes tienen las competencias necesarias para diseñar las sesiones en función de los climas de aprendizaje?

Diversos autores, han intentado identificar cuáles son las competencias profesionales y personales que deben reunir el profesorado de EF, permitiendo analizar entre el buen y el mal docente¹⁰. Según Keeley, Christopher y Buskit¹¹, el profesor debería haber adquirido una serie de habilidades, de rasgos en su personalidad y conocimientos específicos relacionados correctamente con la enseñanza en clase. Dentro de las cualidades del docente, Baena-Extremera, Granero-Gallegos y Martínez-Molina¹² señalan que el buen docente debe tener las siguientes características, estando éstas presentes durante todos y cada uno de los días de su actividad docente: ser creativo, buen comunicador, profesionalidad, gran conocedor de la materia, capaz de atender y proporcionar información al estudiante, poseer cierta capacidad de resolución de la materia, etc. Por otro lado Moreno¹³, destaca que el alumnado entiende que un docente efectivo es una persona alentadora, cariñosa, atenta y en ocasiones perfeccionista, en otras ocasiones, ven más una persona inteligente pero ante todo, entusiasta, divertida, afectiva y comprensiva, abierta y con un estilo relajado mientras está enseñando.

Son pocos los estudios que relacionan la percepción que los estudiantes tienen sobre las competencias de sus profesores con los climas de aprendizaje diseñados por éstos. En esta línea, Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera, y

Tristán-Rivera¹⁴ destacan la importancia sobre cuáles son las competencias que debe reunir el buen profesor para llevar a cabo una intervención docente eficaz. Así, si el profesorado no desarrolla las habilidades suficientes para detectar las distintas características que se dan en las aulas de secundaria, y en función de éstas, crear y desarrollar distintos climas de aprendizaje, se reducirá su capacidad de controlar el aula¹⁵. Estas incompetencias de los docentes, producen un impacto negativo en los estudiantes¹⁶, pudiendo reducir el compromiso y el rendimiento escolar¹⁴. Sin embargo, hay poca literatura científica que relacione la percepción de los estudiantes sobre las competencias del profesorado de EF, con los climas de aprendizaje de la Teoría de Metas de Logro de Nicholls¹.

Por esto, resulta interesante indagar en las percepciones que tienen los adolescentes, sobre las habilidades del profesorado de EF, identificando si existe relación entre el buen y el mal docente con los climas de aprendizaje que sea capaz de diseñar en las sesiones. De esta forma, la hipótesis que planteamos sería que los docentes de EF que han desarrollado las suficientes competencias para ser un “buen profesor”, diseñaran las clases basándose en climas de aprendizaje orientados a la tarea y a la aprobación social, por el contrario, los “malos docentes” diseñaran sus clases con climas orientados hacia la aproximación o evitación del rendimiento. Teniendo como referencia lo descrito en los anteriores párrafos, el objetivo de este trabajo es conocer la relación entre las competencias docentes del docente de EF y el clima motivacional diseñado en sus clases.

MATERIAL Y METODOS

Diseño

El diseño de la presente ha sido de tipo no experimental, seccional y descriptivo¹⁷ (Sierra, 2011). El diseño es de tipo no experimental, puesto que no se ha llevado un programa de intervención con los estudiantes, estructurado en grupo control y otro experimental. Es seccional porque no contempla ni diversidad de grupos, ni de observaciones, ni programas de intervención educativa, estando acotado a un solo grupo, a una sola observación, en un solo momento del tiempo determinado, siendo éste cuando el alumnado se encontraba en el centro de enseñanza. Por último, este diseño es descriptivo ya que se detalla a los estudiantes en un momento dado y en un lugar determinado.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 680 adolescentes estudiantes de EF de los cuáles 339 eran hombres y 341 mujeres, con una edad media de 15.49 años (DT = 1.79). Del total de la muestra, la media de edad de los chicos pertenecientes a centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. El rango en función del curso académico de la muestra estuvo comprendido entre estudiantes de 152 en 1º ESO (22,35%), 160 en 2º ESO (23,53%), 182 en 3º ESO (26,76%) y 186 estudiantes en 4º ESO (27,35%). Además, en la Tabla 1 se puede observar el análisis descriptivo en función del curso académico y del sexo de los estudiantes de EF.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario compuesto por las siguientes escalas:

Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS). Este instrumento viene de la versión inglesa de Catano y Harvey¹⁸, presenta nueve ítems que miden las percepciones de los estudiantes de la eficacia de la docencia. La versión castellana fue adaptada para medir las competencias del profesorado de EF por Baena-Extremera et al.¹². Los ocho constructos a medir son la disponibilidad, comunicación, conciencia de trabajo, creatividad, feed-back, consideración individual del alumno/a, profesionalidad, resolución de problemas, y conciencia social. Las respuestas están recogidas en una escala de ítems politómicos de siete puntos que oscila entre los valores Bajo (1, 2), Medio (3, 4, 5) y Alto (6, 7). La escala no estaba precedida por ninguna frase, cambiando la redacción de los ítems en función del rango de puntuación. Un ejemplo de ítem para el valor bajo (1,2) sería: «El profesor de EF utiliza el mismo estilo de enseñanza en todas las clases, y no cambia nunca», mismo ítem para el valor medio (3,4,5) «A veces, el profesor de EF varía el estilo de las clases, por ejemplo mostrando un vídeo», y por último, mismo ítem para el valor alto (6,7) «El profesor de EF utiliza múltiples métodos de enseñanza, tales como las tareas aplicadas a cada uno y debates en grupo». Los valores de consistencia interna de las escalas fueron: Comunicación (.88), Conciencia de trabajo (.89), Creatividad (.89), Feed-back (.89), Consideración individual del alumno/a (.88), Profesionalidad (.89), Resolución de problemas (.88) y Conciencia social (.88).

Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ). Se ha utilizado la versión española¹⁹ de la versión inglesa del PTEGQ de Papaioannou Tsigilis, Kosmidou, y Milosis⁷. Este instrumento, presenta 24 ítems que miden las percepciones que tienen los alumnos de sus profesores de EF. Está compuesto por cuatro dimensiones: Maestría (6 ítems), Rendimiento-aproximación (6 ítems), Rendimiento-evitación (6 ítems) y Aprobación social (6 ítems). La escala estaba precedida por la frase «Mi profesor de Educación Física...». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem de maestría fue «Esta muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades o juegos», de rendimiento-aproximación fue «Anima a los alumnos a jugar mejor que los demás», de rendimiento-evitación fue «A menudo hace que me preocupe por si me dice que no soy competente o capaz en la clase de educación física», de aprobación social fue «Pretende que yo aprenda habilidades o juegos para que mis compañeros me valoren». Los valores de consistencia interna de las escalas fueron: Maestría (.80), Rendimiento-aproximación (.77), Rendimiento-evitación (.74) y Aprobación social (.84).

Procedimiento

Se contactó con la dirección de los centros de enseñanza y con el profesorado de EF para solicitarles permiso, informándoles de los objetivos e intencionalidad del proyecto de investigación. Posteriormente, se procedió a la recogida de datos informando previamente a los participantes del objetivo del estudio, la participación voluntaria y el tratamiento confidencial de sus repuestas.

Se les comunicó que no existían respuestas correctas ni incorrectas y se les pidió máxima sinceridad. Los cuestionarios con una duración 20-25 minutos se completaron en el aula estando siempre presente el mismo investigador que manifestó la posibilidad de consultarle cualquier duda durante el proceso

Análisis estadístico

Los análisis estadísticos que se realizaron fueron descriptivos y correlación de spearman con el SPSS v.22.

RESULTADOS

Explique qué tipo de análisis ha empleado para ofrecer los resultados de investigación y qué herramientas empleó para ello. En la Tabla 1 se exponen los valores descriptivos de cada variable en función de la media y la desviación típica. Respecto a las medias, los adolescentes perciben competentes a sus profesores de EF (M=5.40; DT=.99). En cuanto a los climas de aprendizaje percibido por los alumnos, los climas de maestría fueron los que obtuvieron los valores medios más altos (M=3.55; DT=.81), seguidos en el siguiente orden los climas orientados a la aprobación social (M=2.77; DT=.96); climas de aproximación al rendimiento (M=2.43; DT=.86) y por último los orientados a la evitación del rendimiento (M=2.27; DT=.71). Los resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, indicaron que los datos presentaba una distribución no normal, por lo que el estudio de las correlaciones se utilizó el coeficiente de spearman.

Tabla 1. Análisis descriptivos y de normalidad de las subescalas ETCS, MA, APR, EVR y APS.

Subescalas	M	DT	A	K	Z
1. ETCS	5.40	.99	-.73	.48	.000
2. MA	3.55	.81	-.54	.36	.000
3. APR	2.43	.86	.13	-.63	.000
4. EVR	2.27	.71	.19	-.24	.000
5. APS	2.77	.96	.09	-.60	.000

Nota. ETCS = Competencias Docente EF; MA = Maestría; APR = Aproximación-Rendimiento; EVR = Evitación--Rendimiento; APS = Aprobación Social; M = Media; DT = Desviación Típica; A = Asimetría; K = Curtosis; Z = Komogorov-Smirnov.

Para comprobar las relaciones existentes entre los diferentes constructos se realizó un análisis de correlaciones bivariadas (Tabla 2). Las competencias docentes presentaron una alta, positiva y significativa relación con los climas orientados a la maestría ($r=.43$) y con los de aprobación social ($r=.16$). Por el contrario, las competencias del profesorado presentaron una alta, negativa y significativa relación con climas de aproximación al rendimiento ($r=-.10$). No se hallaron correlaciones significativas entre las habilidades del profesor con los climas de evitación al rendimiento.

Tabla 2. Correlaciones de las subescalas ETCS, MA, APR, EVR y APS

Subescalas	2	3	4	5
1. ETCS	.43**	-.10**	-.06	.16**
2. MA		.12**	.17**	.47**
3. APR			.52**	.57**
4. EVR				.50**
5. APS				

*p<.05; **p<.01

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue conocer la relación entre las competencias docentes del docente de EF y el clima motivacional diseñado en sus clases. La importancia de esta investigación radica en la influencia de las habilidades que desarrolle el profesorado de EF, con la creación de ambientes de aprendizaje motivantes, divertidos, eficientes y satisfactorios, proactivos en las aulas; pudiendo repercutir tanto de forma positiva como negativa en el proceso de enseñanza.

Los resultados obtenidos de los análisis descriptivos hallaron valores medios altos en la percepción de los estudiantes sobre las competencias del docente de EF. El alumnado del presente trabajo identificó al buen profesor como un excelente comunicador, con capacidad de crear conciencia de trabajo y social, que dispongan de una gran creatividad, retroalimentando de forma clara y concisa, considerando de forma individual a los estudiantes, mostrándose profesional y con capacidad de resolver cualquier tipo de problema que se plantee en el aula. Estos valores se asemejan a los hallados por Baena-Extremera et al.¹², en los que además destacaban la importancia del profesorado en desarrollar habilidades como ser dinámico, eficaz, con capacidad de aunar e integrar una buena comunicación personal, capaz de pasar de un modelo transmisivo a un modelo más actual y colaborativo. Además, cuando el docente de EF desarrolla estas competencias descritas, se identifica con un aumento de la satisfacción del alumnado, repercutiendo en numerosos beneficios relacionados con el entorno académico²⁰.

Con respecto a los climas de aprendizaje, los resultados obtenidos demuestran que los valores medios más altos fueron los entornos de aproximación a la maestría, seguidos de aprobación social, aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento. Estos resultados son importantes ya que como destacan Vilchez y Ruiz-Juan²¹, el clima de aprobación social junto al de aproximación de maestría, se identifican con una mayor probabilidad y persistencia en la práctica deportiva en el futuro. Sin embargo, los entornos de aprendizaje de aproximación al rendimiento, puede desencadenar aspectos negativos puesto que distrae a la persona al realizar sus habilidades de forma adecuada, aunque si se encuentra en contextos de competición puede llegar a ser positivos³. Los bajos valores medios en la evitación al rendimiento, son alentadores puesto que se relaciona con una baja motivación hacia la actividad física, valores altos de ansiedad y conductas disruptivas²²⁻²⁴.

Los análisis de correlación obtuvieron resultados estadísticamente significativos y positivos entre las competencias del docente de EF y los climas de aprendizaje de aproximación a la maestría y de aprobación social. De esta forma, el profesorado que es percibido como buen docente por los estudiantes, diseña sus sesiones donde los objetivos a conseguir, están orientados hacia el mero aprendizaje y mejoramiento sobre uno mismo, sin importar la demostración de superioridad con respecto a los demás. También, perciben como buenos profesores a los que crean entornos de aprendizaje donde la meta a conseguir no son los resultados de la ejecución, sino la aprobación de los compañeros de clase. En esta línea, otros investigadores²⁵ hallaron que los docentes que hacían énfasis en las razones intrínsecas de los adolescentes se relacionaban con un clima motivacional orientado a la maestría, con la diversión y satisfacción, mostrando una mayor preocupación por mantener el orden y la disciplina en clase según Martínez, Alonso, Moreno y Cervelló²⁶.

Por el contrario, la percepción de incompetencia del profesorado de EF por parte de los estudiantes, se relaciona con ambientes de aprendizaje de aproximación al rendimiento, no encontrándose relación con entorno de evitación del rendimiento. Así, los docentes que diseñan entornos de aprendizaje donde el éxito se consigue evidenciando la superioridad al resto de compañeros, son percibidos como incompetentes. Resultados similares obtuvieron Spray²⁷ y Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa²⁸, estos autores demostraron que la percepción de un clima motivacional al rendimiento se relaciona positivamente con estrategias docentes basadas en razones externas. Aunque se ha identificado que la orientación al ego acompañada de adecuada retroalimentación hacia el aprendizaje no son contraproducentes según Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno²⁹.

La importancia de los resultados de esta investigación, radica en la aplicabilidad práctica que puede llegar a tener en las aulas de EF. Durante años, las clases de EF se han orientado hacia el rendimiento, donde lo más importante es conseguir la victoria sobre los iguales, diseñando sesiones con valores orientados a la competición por encima del aprendizaje. Sin embargo, este tipo de clima de aprendizaje orientado al rendimiento, los estudiantes lo relacionan con docentes incompetentes tal y cómo se ha demostrado en este trabajo. A su vez, estos climas se relacionan de forma positiva con el aburrimiento y el fracaso escolar³⁰. Por el contrario, los adolescentes perciben como profesores competentes a aquellos que son capaces de individualizar el aprendizaje, conociendo las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, diseñando entornos donde puedan mejorar y superarse en comparación con ellos mismos y no con sus compañeros. De esta forma, también aumentará la satisfacción con la EF, los niveles de esfuerzo, persistencia en el aprendizaje, cohesión del grupo y otras variables positivas³¹.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, habría que destacar, por un lado que la hipótesis de partida no se ha cumplido en su totalidad, pues tanto los climas de aproximación a la maestría como los de aprobación social se correlacionan de forma positiva con las competencias del profesorado de EF. Así, se resalta la importancia que tienen los docentes en la adquisición de buenas habilidades

educativas hacia la EF y para la docencia en general, siendo también importante establecer metas claras, realizar una evaluación adecuada y plantear una carga de trabajo apropiada. Estas competencias se relacionan con ambientes de aproximación a la maestría, que repercuten en la satisfacción y diversión del adolescente. Sin embargo, las incompetencias del docente de EF, se relacionan con climas de aproximación al rendimiento pero no con los de evitación al rendimiento, por lo que las faltas de habilidades del profesorado pueden desencadenar diseñar clases basadas en rivalidades y demostración de la habilidad, pudiendo producir sentimientos de fracaso en los estudiantes sino llegan a demostrar dichas capacidades al resto de compañeros, pudiendo incluso en desencadenar en el abandono del centro educativo¹⁴.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Nicholls JG. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1989
2. Elliot AJ. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. 1999; 34: 169–189. DOI: 10.1207/s15326985ep3403_3
3. Elliot AJ, McGregor H. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001; 80: 501-519. DOI: 10.1037/0022-3514.80.3.501
4. Elliot AJ, Murayama K, Pekrun, R. A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*. 2011; 103(3): 632-648. DOI: 10.1037/a0023952
5. Guan J, Xiang P, McBride R, Bruene A. Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2006; 25(1): 58-74. DOI: 10.1123/jtpe.25.1.58
6. Martínez C, Alonso N, Moreno JA, Cervelló E. La disciplina en educación física según el género del alumno y el tipo de centro. In A Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia, España: Instituto de Ciencias del Deporte. 2005
7. Papaioannou AG, Tsigilis N, Kosmidou E, Milosis D. Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2007; 26: 236-259. DOI: 10.1123/jtpe.26.3.236
8. Duda JL, Nicholls, JG. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*. 1992; 84(3): 290-299. DOI: 10.1037/0022-0663.84.3.290
9. Granero-Gallegos A, Baena-Extremera A. Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 2014; 25: 23-27. DOI: 10.1590/1678-7153.201427304
10. Denyer M, Furnemont J, Poulain R, Vanloubbeeck G. *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica. 2007.
11. Keeley J, Christopher AN, Buskist W. Emerging Evidence for Excellent Teaching Across Borders. In J Groccia, M Alsudairi, y W Buskist (Eds.), *Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective*. (pp. 374-391). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. 2012. DOI: 10.4135/9781412996891.n24

12. Baena-Extremera A, Granero-Gallegos A, Martínez-Molina M. Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. Cuadernos de Psicología del Deporte, 2015;15: 113-122. DOI: 10.4321/S1578-84232015000300011
13. Moreno C. Effective teachers-Professional and personal skills. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24. (2009) Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
14. Baños R, Ortiz-Camacho MM, Baena-Extremera A, Tristán-Rodríguez JL. Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 2017; 10(20): 40-50. DOI: 10.25115/ ecp.v10i20.1011
15. Smith JG, Suzuki, S. Embedded blended learning within an Algebra classroom: a multimedia capture experiment. Journal of Computer Assisted Learning. 2015; 31(2): 133-147. DOI: 10.1111/jcal.12083
16. Cameron M, Lovett S. Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. Teachers and Teaching. 2015; 21(2): 150-163.
17. Sierra R. Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: ed. Paraningo Thomson Learning. 2011.
18. Catano VM, Harvey S. Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). Assessment y Evaluation in Higher Education. 2011; 36(6): 701-717. DOI: 10.1080/02602938.2010.484879
19. Ruiz-Juan F. Propiedades psicométricas de la versión en español del perceptions of teacher's emphasis on goals questionnaire. Revista Mexicana de Psicología. 2014; 31(2): 164- 177. DOI: 10.6018/analesps.30.2.158101
20. Kuzmanovic M, Savic G, Popovic M, Martic M. A New Approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences. High Education. 2013; 66:153-171. DOI: 10.1007/s10734-012-9596-2
21. Vilchez P, Ruiz-Juan F. Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. 2016; 29: 195-200.
22. Agbuga B, Xiang P. Achievement goals and their relations to self-reported persistence/effort in secondary physical education: A trichotomous achievement goal framework. Journal of Teaching in Physical Education. 2008; 27: 179–191. DOI: 10.1123/jtpe.27.2.179
23. Agbuga B, Xiang P, McBride, R. Achievement goals and their relations to children's disruptive behaviors in an after-school physical activity program. Journal of Teaching in Physical Education. 2010; 29: 278-294. DOI: 10.1123/jtpe.29.3.278
24. Cury F, Da Fonséca D, Rufo M, Peres C, Sarrazin P. The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A mediational analysis. British Journal of Educational Psychology. 2003; 73: 529-543. DOI: 10.1348/000709903322591226
25. Granero-Gallegos A, Gómez-López M, Baena-Extremera A, Bracho-Amador C, Pérez-Quero FJ. Motivational profiles in physical education. Differences according

- to teachers strategies to maintain discipline. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2015; 28(2): 222-231. DOI: 10.1590/1678-7153.201528202
26. Martínez C, Alonso N, González-Cutre D, Parra N, Moreno J. Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: conceptualización. Moreno A, y Cervelló E. (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen. 2010
27. Spray CM. Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 2002; 8: 5-20. DOI: 10.1177/1356336X020081001
28. Cervelló E, Jiménez R, Del Villar F, Ramos I, Santos-Rosa FJ. Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*. 2004; 99: 271-283. DOI: 10.2466/PMS.99.5.271-283
29. Martínez-Galindo C, Alonso N, Cervelló E, Moreno JA. 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*. 2009; 21(3): 331-343. DOI: 10.1174/113564009789052361
30. Baena-Extremera, A, Granero-Gallegos A. Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 2015; 20: 177- 192. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.11268
31. Cuevas R, García T, Contreras O. Perfiles motivacionales en educación física: Una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*. 2013; 29(3): 685-692. DOI: 10.6018/analesps.29.3.175821