

EFFECTOS DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES AUTODETERMINADAS SOBRE LA DISCIPLINA EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES

EFFECTS OF SELF-DETERMINED TEACHING STRATEGIES ON DISCIPLINE IN ADOLESCENTS

Luis Miguel **Marín de Oliveira**¹
Universidad de Murcia.
Murcia, España

Teresa Eladia **Zomeño Álvarez**
CEIP Parra. Murcia, España

Noelia **Belando Pedreño**
Juan Antonio **Moreno Murcia**²
Universidad Miguel Hernández.
Elche, España

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar los efectos de intervención a través de un clima tarea sobre las estrategias de disciplina mostradas por el docente, las orientaciones disposicionales y las razones de los estudiantes adolescentes para ser disciplinados. Para ello se utilizó una muestra 165 estudiantes (80 chicos y 85 chicas) con edades comprendidas entre los 14 y 18 años ($M = 14.90$; $DT = 1.30$), dividida en un grupo experimental (85 estudiantes, 40 chicos y 45 chicas) y un grupo control (80 estudiantes, 37 chicos y 43 chicas). Tras la intervención, la prueba t para muestras relacionadas mostró en el grupo experimental un incremento del énfasis del docente en razones intrínsecas y de las razones introyectadas de los estudiantes para ser disciplinados en el aula. Además, el análisis de regresión hacia atrás mostró que el énfasis del docente en razones

¹ *Correspondencia:* Luis Miguel Marín de Oliveira: Departamento MDIE. Despacho 1.10. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30100. Espinardo (Murcia). Correo-e: luismi.marin@um.es

² *Correspondencia:* Juan Antonio Moreno Murcia: Centro de Investigación del Deporte, Avenida de la Universidad, s/n. 03202 Elche (Alicante).

de preocupación y responsabilidad y la orientación a la tarea predijeron positivamente las razones introyectadas de disciplina de los estudiantes. En el grupo control el énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad y las razones introyectadas de disciplina de los estudiantes descendieron, y se observó un aumento de la indiferencia del docente para mantener la disciplina. Los resultados presentan el efecto de las estrategias de disciplina manejadas por el docente bajo un clima tarea para la obtención de razones de disciplina más autodeterminadas en los estudiantes.

Palabras clave: orientaciones disposicionales, educación física, regulación intrínseca, metas de logro.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the effects of intervention through a mastery climate on discipline strategies shown by the teacher, dispositional guidelines and reasons for teenage students to be disciplined. We used a sample 165 students (80 boys and 85 girls) aged between 14 and 18 years ($M = 14.90$, $SD = 1.30$), divided into an experimental group (85 students, 40 boys and 45 girls) and a control group (80 students, 37 boys and 43 girls). After surgery, the samples t test in the experimental group showed an increased emphasis on intrinsic reasons teachers and students' introjected reasons for discipline in the classroom. Moreover, regression analysis showed that the backward educational emphasis on matters of concern and responsibility and task orientation positively predicted introjected reasons of student discipline. In the control group the teacher's emphasis on reasons for concern and responsibility and discipline introjected reasons students dropped and an increase of the indifference of the teacher to maintain discipline. The results show the effect of discipline strategies managed by the teacher in a climate task to obtain more self-determined reasons of discipline in students.

Key Words: dispositional orientations, physical education, intrinsic regulation, achievement goals.

Introducción

El control de la clase es una de las cuestiones que más inquietudes suscita en el desarrollo positivo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Kulinna, Cothran, y Regualos, 2003), de manera que la intervención docente podría ser un factor determinante contra el aumento de comportamientos más antidisciplinarios y antisociales en los estudiantes (Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., Pérez-Quero, F. J., 2015; Palou, P., Ponseti, F. X., Cruz, J., Vidal, J., Cantallops, J., Borrás, P., y Garcia-Mas, A., 2013). La mayoría de docentes señala la disciplina en el aula de educación física como el aspecto más importante en el ejercicio de la profesión y uno de los factores concluyentes del éxito en la enseñanza (Gutiérrez, Ruíz, y López, 2011; Gutiérrez y López, 2012; Wang, Selman, Dishion, y Stormshak, 2010). En este sentido, diversos estudios (Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., Pérez-Quero, F.J., 2015; Goyete, Dore y Dion, 2000; Vera, 2012) han manifestado que los comportamientos indisciplinados de los estudiantes podrían ser consecuencia de una desestructuración del entorno familiar, social y educativo. De forma que los entornos de pobreza, con escasas expectativas de los padres por sus hijos, la pertenencia a grupos conflictivos, la aplicación de estrategias directivas, etc., podría desencadenar en los estudiantes comportamientos más disruptivos. Por ello, y con el propósito de conseguir estudiantes más disciplinados, sería necesario profundizar en la relevancia de la intervención docente a través de estrategias de disciplina fundamentadas en la importancia del aprendizaje y el esfuerzo personal.

Una adecuada delimitación de los factores encargados de mejorar o mantener la disciplina serían de una inmensa utilidad desde el punto de vista de la orientación al docente (Moreno, J.A., Zomeño, T.E., Marín, L.M., Ruiz, L.M., y Cervelló, E., 2013).

Diversas teorías psico-sociales han analizado el comportamiento de los estudiantes. Al respecto, la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989) fundamenta que cada persona presenta una meta con la que pretende demostrar competencia en un contexto de logro. Por tanto, la orientación motivacional con la que el estudiante persigue su meta en educación física es diferente, al igual que lo son los factores disposicionales, sociales y contextuales que determinan dicha orientación. Así, según Nicholls (1992) hay estudiantes orientados a la tarea (se considera que la habilidad se mejora con el aprendizaje y el esfuerzo personal), y estudiantes orientados al ego (se considera que la habilidad es innata y se interpreta el éxito como la superación del compañero). Por lo que los estudiantes muestran en el aula una orientación establecida que se interrelaciona con el clima motivacional propiciado por el docente. Éste puede transmitir un clima que implique a la tarea o bien que implique al ego.

Por su parte la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) manifiesta que el comportamiento de una persona ante una actividad va a variar dependiendo del origen más interno (intrínseco) o externo (extrínseco) de su motivación.

Este origen de la motivación se establece en un continuo que oscila desde la motivación intrínseca (se participa por el disfrute que produce dicha actividad), hasta la desmotivación (caracterizada por una falta de interés hacia la práctica), pasando por la motivación extrínseca (en la que la participación supone un medio para conseguir un fin externo a la misma).

A su vez, en esta motivación extrínseca, se puede considerar la actividad física como parte de un estilo de vida sano, activo y saludable (regulación integrada), se reconoce la importancia de la actividad física por sus múltiples beneficios (regulación identificada), se puede practicar por evitar sentimientos de culpabilidad (regulación introyectada) o se practica actividad física por obtener algún tipo de recompensa (regulación externa).

Al respecto, diversos estudios (Cañabate, D., Torralba, J. P., Cachón, J., Zagalaz, M. L., 2014; Del Castillo-Andrés, Ó., Campos-Mesa, M.C., & Ries, F., 2013; Gutiérrez y López, 2012; Martínez Galindo, Alonso, Cervelló, y Moreno-Murcia, 2012; Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, y Dumitru, 2011) han sugerido que si los estudiantes tienen una orientación alta a la tarea y baja al ego y perciben un clima de aula que implique a la tarea, mostrarán comportamientos más autodeterminados, siendo favorable el mantenimiento de la disciplina, ya que presentarán mayor interés y motivación. Mientras que si tienen una orientación a la tarea baja y alta orientación al ego y perciben un clima de ego, podrían aparecer comportamientos más indisciplinados. En esta misma línea, diferentes estudios correlacionales (Abós Catalán, A., Sevil Serrano, J., Sanz Remacha, M., y García González, L., 2015; Garcia-Mas, A., Fuster-Parra, P., Palou, P., Ponseti, X., y Cantallops, J., 2012; Leo Marcos, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado Alonso, D., y García-Calvo, T., 2012; Martínez-Galindo et al., 2012; Moreno, Jiménez, Gil, Aspano, y Torreo, 2011), han mostrado la relación positiva del clima motivacional que implica a la tarea con comportamientos más disciplinados y, de forma negativa, con la aparición de comportamientos antisociales en educación física. Por su parte, Papaioannou (1998) mostró que la orientación a la tarea se encontraba positivamente relacionada con razones de implicación en educación física, tales como la habilidad. Así como con las respuestas intrínsecas motivadas para dicha implicación, relacionándose estas respuestas con mayores conductas positivas para ser disciplinados en clase. Mientras que la percepción de un clima motivacional que implica al ego fue positivamente relacionado con las estrategias del docente basadas en la recompensa externa.

De modo que el docente que se sienta motivado intrínsecamente y preocupado por mantener la disciplina en clases de educación física, podría transmitir un clima de aula basado en la mejora personal, el aprendizaje de las habilidades motrices, la cooperación, el juego limpio y la

cooperación entre compañeros, etc. Generando en los estudiantes adolescentes razones más autodeterminadas para ser disciplinados y el sentimiento de responsabilidad hacia su propia implicación.

Debido a la escasez de estudios experimentales sobre los efectos de las estrategias docentes en la disciplina de los estudiantes y la necesidad de conseguir estudiantes más disciplinados autodeterminadamente, este estudio tuvo como objetivo analizar los efectos de intervención de un clima motivacional que implicaba a la tarea sobre las estrategias de disciplina mostradas por el docente, la orientación disposicional y las razones de los estudiantes para ser disciplinados en clases de educación física. En concordancia con los estudios revisados, tras la intervención bajo un clima que implique a la tarea el grupo experimental presentaría razones más autodeterminadas y de responsabilidad para ser disciplinados en clases de educación física.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta de 165 estudiantes (80 chicos y 85 chicas) con edades comprendidas entre los 14 y 18 años ($M = 14.90$; $DT = 1.30$), pertenecientes a los cursos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primero de bachillerato de dos centros educativos españoles. La muestra fue dividida en un grupo experimental formado por 85 estudiantes (40 chicos y 45 chicas) y un grupo control constituido por 80 estudiantes (37 chicos y 43 chicas).

Instrumentos

Estrategias para la disciplina. Se utilizó la versión en español (Moreno, Cervelló, Martínez Galindo, y Ruiz, 2008) del cuestionario *Strategies to Sustain Discipline Scales* (Papaioannou, 1998) para medir las estrategias percibidas por los estudiantes y mostradas por su docente para mantener la disciplina en clase. El cuestionario se compone de 24 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad (e.g. "Nos ayuda a ser personas responsables"), énfasis del docente en razones intrínsecas (e.g. "Hace las clases divertidas"), énfasis del docente en razones introyectadas y externas (e.g. "Nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados") e indiferencia del docente para mantener la disciplina (e.g. "No se interesa por la disciplina de la clase"). Las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (*Totalmente en desacuerdo*) a 10 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna pretest fue de .86, .88, .75 y .71, respectivamente. Para el postest la consistencia interna fue de .86, .78, .76 y .56, respectivamente.

Percepción de éxito. Se empleó la versión en español (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006) del *Cuestionario de Percepción de Éxito* (Roberts, Treasure, y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes estudiantes en las clases de educación física. El inventario está compuesto por 12 ítems, seis de los cuales responden al factor "orientación hacia la tarea" (e.g. "En clase de educación física siento que tengo éxito al trabajar duro") y otros seis, para el factor "orientación hacia el ego" (e.g. "En clase de educación física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás"). Las respuestas a dicho cuestionario se responden en una escala tipo Likert que oscila desde 0 (*Totalmente en*

desacuerdo) hasta 10 (*Totalmente de acuerdo*). Dicho cuestionario mostró valores de alfa de Cronbach pretest y posttest de .95 y .94 para la orientación al ego y .94 y .94 para la orientación a la tarea.

Razones para la disciplina. Para medir las razones de los estudiantes para ser disciplinado en clase de educación física, se empleó la versión en español (Moreno et al., 2008) del cuestionario *Reasons for Discipline* (Papaioannou, 1998). El instrumento se compone de cinco factores: razones identificadas (e.g. "Me gusta progresar en todas las sesiones"), razones intrínsecas (e.g. "Disfruto de las clases"), razones introyectadas (e.g. "Me siento mal si no soy disciplinado"), desmotivación (e.g. "Siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado") y razones de preocupación para ser disciplinado en el aula (e.g. "Es importante para mí que mis compañeros mejoren en clase"). Las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (*Totalmente en desacuerdo*) a 10 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna en el pretest fue de .80, .83, .83, .58 y .66, respectivamente. En el posttest la consistencia interna fue de .72, .70, .83, .57 y .64, respectivamente. Dado el reducido número de ítems que componen los factores desmotivación y razones de preocupación para ser disciplinado en el aula, respectivamente, la consistencia interna obtenida inferior a .70 se consideró aceptable (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998).

Procedimiento

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente (Campbell y Stanley, 1966), puesto que al tratarse de grupos de clases ya establecidos por el centro de enseñanza no se podía respetar la aleatorización. Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta que los estudiantes de último curso de E.S.O. y 1º de Bachillerato no hubieran tenido contacto en ninguna de las asignaturas con una metodología donde se permitiera elegir al estudiante entre diversas tareas y se fomentara la participación activa y normativa del mismo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se contactó con los directores de los diferentes centros de educación secundaria para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración. Para que los estudiantes menores de edad pudiesen participar en el estudio se solicitó una autorización por escrito de sus padres, donde además se les informó del propósito de la investigación. Asimismo, el investigador principal se entrevistó con los docentes que coordinaban los grupos de clase seleccionados. En primer lugar, se administró el pretest, y tras la intervención se les pasó el posttest, ambos se completaron en el aula de educación física en presencia del investigador principal. Se aclaró cualquier término que pudiera resultar confuso y se les animó para que contestasen los cuestionarios de la manera más sincera posible haciendo hincapié en el anonimato de los mismos. La cumplimentación se efectuó de forma autónoma y en un ambiente calmado y tranquilo. El tiempo aproximado para la cumplimentación de los cuestionarios fue de 15 minutos en función del número de estudiantes y de la agilidad de la clase.

La intervención se compuso de un total de 15 clases de 55 minutos de duración con una frecuencia de dos clases semanales, englobadas en dos unidades didácticas de juegos colectivos y gimnasia deportiva. Cada clase fue estructurada en 10 minutos de calentamiento, seguido de 35 minutos para la realización de los objetivos de la parte principal y, finalmente, 10 minutos de vuelta a la calma. La intervención fue llevada a cabo entre los meses de septiembre y diciembre. Ésta fue diseñada bajo una metodología activa basada en la elección de los estudiantes sobre las reglas en clase, en la participación en el proceso de evaluación e importancia del aprendizaje de las habilidades deportivas. Los docentes tenían una experiencia de cinco años de docencia en la enseñanza secundaria. El método de trabajo predominante en sus clases se fundamentaba en los estilos instructivos (reproducción del modelo), aprendizajes repetitivos, asignación de tareas,

modificación del mando directo, enseñanza recíproca, la individualización y los estilos socializadores. En ambos grupos, control y experimental, se impartieron las mismas unidades didácticas. En el grupo control el docente empleó su metodología habitual, y en el grupo experimental el docente fue entrenado para transmitir de forma adecuada un clima que implicaba a la tarea. Para ello, éste asistió a diferentes seminarios de formación en los que se le explicaba cómo manipular las clases para fomentar un clima centrado en la importancia del aprendizaje y la participación activa de los estudiantes en las clases de educación física.

La intención de intervenir a través de un clima que implicaba a la tarea fue conseguir que los estudiantes fuesen más autónomos y responsables en el aprendizaje de las habilidades deportivas, que podría llevar a comportamientos más disciplinados en las clases de educación física. Por tanto, la variable independiente fue el clima de aula generado por el docente.

Para comprobar si la intervención fue en la dirección diseñada en el grupo experimental, se empleó en ambos grupos la versión al castellano (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez, 2003) del *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ) (Ames y Archer, 1988; Papaioannou, 1994). La escala está compuesta por 27 ítems, estructurada en dos dimensiones: clima que implica a la tarea (14 ítems) y clima que implica al ego (13 ítems). Dichos ítems se agrupan en cinco factores: orientación del aprendizaje iniciado por el docente (e.g. "El docente de educación física está más satisfecho cuando todos los estudiantes aprenden algo nuevo"), orientación del aprendizaje de los estudiantes (e.g. "Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad"), orientación competitiva de los estudiantes (e.g. "Durante la clase los estudiantes intentan sobresalir unos sobre los otros"), preocupación de los estudiantes por el fallo (e.g. "Los estudiantes se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos del docente de educación física") y resultado de la orientación con-sin esfuerzo (e.g. "Es muy importante ganar sin esforzarse"). Las respuestas son puntuadas en una escala tipo Likert 0 (*Totalmente en desacuerdo*) a 10 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna en el pretest fue de .88 para el clima motivacional que implica a la tarea y .86 para el clima motivacional que implica al ego. Para el postest se obtuvieron alfas de Cronbach de .91 para el clima motivacional que implica a la tarea y de .86 para el clima motivacional que implica al ego. El efecto de la intervención se analizó con una prueba de *t* de muestras relacionadas, donde el grupo experimental mostró un aumento del clima tarea ($t = -3.47$; M pre = 7.90, M post = 8.43; $p < .05$) y un descenso del clima ego tras la intervención ($t = 3.24$; M pre = 5.71, M post = 5.06; $p < .05$). En el grupo control se obtuvo un descenso del clima tarea ($t = 3.74$; M pre = 7.96, M post = 7.19; $p < .01$) y un aumento en el clima ego ($t = -.92$; M pre = 4.98, M post = 5.19; $p < .01$).

Análisis de datos

Para analizar si existían diferencias en las variables objeto de estudio entre el grupo control y el grupo experimental antes de la intervención se realizó un análisis de varianza multivariante (MANOVA). A continuación, para comprobar las diferencias intra-grupo entre la toma pretest y la toma postest se llevó a cabo una prueba *t* para muestras relacionadas con cada uno de los grupos. Se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach. Asimismo, se comprobó el poder predictivo de las estrategias docentes para mantener la disciplina, la orientación hacia la tarea y la orientación hacia el ego sobre las razones introyectadas de los estudiantes para ser disciplinados, a través de un análisis de regresión lineal múltiple hacia atrás. Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS 21.0.

Resultados

Análisis preliminar

Se realizó una MANOVA por grupos (control y experimental) considerando como variables dependientes las estrategias mostradas por el docente en el aula para mantener la disciplina, la orientación disposicional y las razones de los estudiantes para ser disciplinados en clase. No se observaron diferencias en la interacción grupo-sexo (Wilks' $\Lambda = .91$, ($F(11,128) = 1.20$, $p > .05$). No obstante, al comprobar las pruebas de los efectos inter-sujeto se encontraron diferencias en el énfasis del docente en razones introyectadas y externas ($F(1, 1258.65) = 6.28$, $p < .05$) a favor del grupo control en los chicos, en la orientación a la tarea a favor del grupo control en las chicas ($F(1,1846.98) = 5.40$, $p < .05$), en la orientación al ego a favor del grupo experimental en los chicos ($F(1,1088.70) = 12.46$, $p < .01$), en las razones intrínsecas a favor del grupo control en las chicas ($F(1,1541.14) = 7.37$, $p < .05$), y en las razones introyectadas a favor del grupo control en las chicas ($F(1,764.84) = 5.45$, $p < .05$).

Efectos de la intervención

El análisis de los datos (Tabla 1) reflejó en el grupo experimental una mayor puntuación tras la intervención en el énfasis del docente en razones intrínsecas ($t = -2.07$; $p < .05$) y en las razones introyectadas de los estudiantes para ser disciplinados ($t = -3.87$; $p < .01$). En el grupo control se encontraron diferencias de la toma pretest a la toma posttest con puntuaciones menores en el énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad ($t = 3.04$; $p < .01$) y en las razones introyectadas de los estudiantes para ser disciplinados ($t = 2.66$; $p < .05$). Además, en este grupo también aumentó la puntuación en la indiferencia del docente para mantener la disciplina en el aula ($t = -3.09$; $p < .01$).

TABLA 1. Prueba T-Student de muestras relacionadas para todas las variables objeto de estudio

Variables		Experimental (n = 85)		Control (n = 80)	
		M	DT	M	DT
Énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad	Pretest	7.12	1.23	7.07	1.52
	Posttest	7.26	1.53	6.58**	1.45
Énfasis del docente en razones intrínsecas	Pretest	7.40	1.37	7.49	1.72
	Posttest	7.79*	1.31	7.25	1.63
Énfasis del docente en razones introyectadas y externas	Pretest	2.93	1.98	3.79	2.10
	Posttest	3.00	2.21	3.86	1.97
Indiferencia del docente para mantener la disciplina	Pretest	2.62	2.32	2.32	2.18
	Posttest	2.26	2.19	3.36**	2.15
Orientación a la tarea	Pretest	7.93	2.22	8.64	1.30

	Posttest	8.10	2.64	8.24	1.66
Orientación al ego	Pretest	5.48	2.96	5.52	2.94
	Posttest	4.72	3.31	5.99	2.83
Razones identificadas	Pretest	6.71	2.28	6.45	2.56
	Posttest	6.46	2.67	6.46	2.11
Razones intrínsecas	Pretest	7.27	1.46	7.21	1.85
	Posttest	7.49	1.57	7.44	1.72
Razones introyectadas	Pretest	7.72	1.25	8.19	1.12
	Posttest	8.33**	1.02	7.76*	1.42
Desmotivación	Pretest	3.77	2.17	3.09	2.36
	Posttest	3.69	2.46	3.41	1.91
Razones de preocupación para ser disciplinado en el aula	Pretest	6.47	1.91	6.89	2.05
	Posttest	6.56	1.92	6.79	2.11

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; M = Media; DT = Desviación típica.

Modelo de regresión lineal

El análisis de regresión mostró en el grupo experimental (Tabla 2) un aumento del 11% al 21% en la varianza explicada de la toma pretest a la toma posttest para las razones introyectadas de los estudiantes para ser disciplinados en clase. Para la toma pretest el énfasis del docente en razones de preocupación predijo positivamente las razones introyectadas de los estudiantes. En la toma posttest el énfasis del docente en razones de preocupación y la orientación a la tarea predijeron positivamente las razones introyectadas de los estudiantes adolescentes para ser disciplinados en el aula.

TABLA 2. Análisis de regresión hacia atrás de las razones de responsabilidad para la disciplina de los estudiantes en el grupo experimental

Variable	Predictor	B	SEB	β	R^2
Razones introyectadas	Pre				.11*
	Énfasis del docente en razones de preocupación	.30	.14	.36*	
	Énfasis del docente en razones intrínsecas	.05	.13	.07	
	Énfasis del docente en razones de regulación intrínseca	.04	.07	.09	
	Indiferencia del docente	.06	.06	.13	
	Orientación ego	-.08	.04	-.25	
	Orientación tarea	.08	.06	.19	
Post					.21**
	Énfasis del docente en razones de preocupación	.33	.10	.49**	
	Énfasis del docente en razones intrínsecas	-.01	.12	-.01	
	Énfasis del docente en razones de regulación intrínseca	-.06	.05	-.13	
	Indiferencia del docente	.07	.06	.15	
	Orientación ego	-.00	.03	-.01	
	Orientación tarea	.11	.05	.30*	

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

Conclusiones

La comprensión de los mecanismos cognitivos implicados en los comportamientos que tienen lugar en el aula para conseguir conductas disciplinadas en los estudiantes, constituye uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo (Muñoz, Carreras, y Braza, 2004). Por ello, y teniendo en cuenta la naturaleza correlacional de la mayoría de estudios revisados en los que se analizan la influencia de los climas motivacionales sobre el comportamiento de los estudiantes en el aula, el objetivo de este estudio fue analizar los efectos de intervención de una metodología docente fundamentada en un clima tarea sobre las estrategias de disciplina manejadas por el docente, la orientación disposicional y las razones de los estudiantes para ser disciplinados en clase de educación física. La intervención docente centrada en la transmisión de un clima motivacional facilitador del aprendizaje a través de la implicación en las tareas, promovió en los estudiantes razones introyectadas para ser disciplinados en el aula. Los resultados mostraron en el grupo experimental una mayor puntuación en el énfasis del docente en razones intrínsecas y en las razones introyectadas de los estudiantes para la disciplina. Por su parte, en el grupo control se observaron diferencias en la toma postest con una menor puntuación en el énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad y en las razones introyectadas de los estudiantes para mostrar comportamientos disciplinados. Asimismo, en este grupo, se produjo un aumento en la indiferencia del docente para mantener la disciplina. Dichos efectos están en la línea con estudios correlacionales (Gutiérrez y López, 2012; Martínez-Galindo et al., 2012; Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Ruiz, L. M., y Cervelló, E., 2013) que afirman que el clima motivacional tarea se relaciona positivamente con estrategias intrínsecas de los docentes para manejar la disciplina en el aula y con estudiantes con razones de responsabilidad y de preocupación por los compañeros para ser disciplinados en clase de educación física.

Los datos obtenidos podrían justificarse atendiendo a diferentes estudios (Martínez-Galindo et al., 2012; Ntoumanis, 2001; Vallerand, Deshaies, y Cuerrier, 1997) en los que se sugiere que las razones introyectadas de los estudiantes para ser disciplinados pueden llevar a consecuencias positivas en el aprendizaje por la importancia que éstos otorgan a la figura del docente y al grupo de iguales (entre otros agentes socializadores). De manera que los estudiantes podrían reflejar comportamientos disciplinados para no decepcionar al docente ni a los compañeros y para no perjudicar el óptimo funcionamiento de la clase, evitando así, sentirse culpables (introyección).

Por otra parte, en el análisis de regresión se observó en el grupo experimental que el énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad y la orientación a la tarea fueron predictores positivos de las razones introyectadas de los estudiantes para ser disciplinados en educación física. En esta misma línea, diferentes investigaciones correlacionales fundamentadas en la teoría de la autodeterminación y en la teoría de metas de logro (Amado Alonso, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo Marcos, F. M., Sánchez-Oliva, D., Montero Carretero, C., y García-Calvo, T., 2015; Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A., 2014; Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M., 2014; Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló, y Moreno, 2009; Moreno-Murcia, J. A., y Silveira, Y., 2015; Ntoumanis, 2002; Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Amado Alonso, D., Pulido-González, J. J., García-Calvo, T., 2015) encontraron que los estudiantes con perfiles motivacionales autodeterminados se mostraban más orientados a la tarea y percibían que sus docentes manejaban estrategias intrínsecas para la disciplina, reflejando además, mayores razones intrínsecas y de responsabilidad para ser disciplinados en clase de educación física.

Por tanto, la intervención docente establecida bajo un clima tarea supondría priorizar el esfuerzo, la superación personal, la relación con los demás, la autoconfianza a través de la toma de decisiones y dar importancia a la mejora del aprendizaje. Se trata, pues, de una metodología pedagógica que podría contribuir a que los estudiantes se perciban más satisfechos en la práctica,

más autodeterminados en la motivación y mostrasen comportamientos más disciplinados. De modo que el docente cuenta con una serie de estrategias motivacionales que le podrían ser útiles para la transmisión de un óptimo clima de aula. Al respecto, Almagro, B. J., Sáenz-López, P. y Moreno-Murcia, J. A. (2012), Martínez-Galindo, Alonso, Moreno, y Cervelló (2010), y Nordin-Bates, S. M., Quested, E., Walker, I. J. y Redding, E., 2012; proponen crear un ambiente organizado, tranquilo y preocupado por las conductas, establecer pocas normas pero importantes y hacerlo de forma positiva, diseñar tareas que promuevan el aprendizaje cooperativo, la participación desde el esfuerzo individual y establecer consecuencias para el comportamiento indeseado. En este sentido, dado el importante papel de la planificación de unas reglas y una adecuada metodología para la creación de un clima de aula democrático (Buluc, 2006), se podrían emplear estilos de enseñanza que auspicien la toma de decisiones de los estudiantes y un ambiente de aprendizaje centrado en la importancia de la participación activa y normativa de los estudiantes, y que desde los departamentos psicopedagógicos se coordine y controle la utilización de metodologías docentes más activas y participativas.

No obstante, es conveniente señalar que existen algunas limitaciones en el estudio en el que solo se han utilizado un grupo control y un grupo experimental con una intervención de corta duración, así como, que no se ha confirmado íntegramente la hipótesis planteada. Por lo que futuras investigaciones desarrolladas en diferentes momentos temporales bajo una metodología longitudinal podrían analizar las variables estudiadas. Además de profundizar en el estudio de las diversas variables psico-sociales que puedan ayudar en la promoción de una escuela próspera en valores personales y sociales para el desarrollo de los estudiantes a nivel cognitivo, afectivo y social a través de la educación física, donde además se podría comprobar el efecto del apoyo familiar.

Referencias bibliográficas

- Abós Catalán, A., Sevil Serrano, J., Sanz Remacha, M. y García González, L. (2015). Variables motivacionales influyentes en una unidad didáctica de rugby: claves para la mejora de la intervención docente. *Sportis*, 1(2), 106-122.
- Almagro, B.J., Sáenz-López, P. y Moreno-Murcia, J.A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Amado Alonso, D., Sánchez-Miguel, P.A., Leo Marcos, F.M., Sánchez-Oliva, D., Montero Carretero, C., y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales en practicantes de danza: Diferencias en función de la modalidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 209-216.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Buluc, B. (2006). An analysis of classroom rules in secondary schools in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 30-51.
- Campbell, D.T., y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. New York: Rand McNally y Company.
- Cañabate, D., Torralba, J.P., Cachón, J., Zagalaz, M.L. (2014). Perfiles motivacionales en las sesiones de educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 34-39.

- Cervelló, E.M., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Educación*, 21, 379-395.
- Cervelló, E.M., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York. Plenum.
- Del Castillo-Andrés, Ó., Campos-Mesa, M.C., y Ries, F. (2013). Gender equality in Physical Education from the perspective of Achievement Goal Theory. *Journal of Sport and Health Research*, 5(1), 57-70.
- Freeman, E.M., Franklin, C.G., Fong, R., Shaffer, G.L., y Timberlake, E.M. (1998). *Multisystem skills and interventions in school social work practice*. Washington, DC: NASW Press.
- García-Mas, A., Fuster-Parra, P., Palou, P., Ponseti, X. y Cantallops, J. (2012). Motivational Climate, Self-determination and Cooperation in Youth Basketball Players: an analysis with bayesian networks. En A. Antúnez y S. Jiménez (Coords.), *En el camino hacia la excelencia en el baloncesto* (pp. 117-136). Sevilla: Wanceulen.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2014). 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*, 25, 23-27.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J.A., y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- 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. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 28(2), 159-162.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L.M., y López, E. (2011). Clima motivacional en educación física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Gutiérrez, M., y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 61-72.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kulinna, P., Cothran, D., y Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 25-41.
- Leo Marcos, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., Amado Alonso, D., y García-Calvo, T. (2012). Análisis del clima motivacional como antecedente de la eficacia colectiva en futbolistas semiprofesionales. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 159-162.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., y Moreno, J.A. (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.

- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., y Moreno, J.A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)" en alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. González, J. A. Sánchez, y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Martínez-Galindo, M.C., Cervelló, E.M., y 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.
- Martínez-Galindo., Alonso, N., Moreno, J.A., y Cervelló, E. (2010). Influencia de la motivación en los comportamientos de disciplina en educación física. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 285-316). Sevilla: Wanceulen.
- Moreno-Murcia, J.A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., y Dumitru, D.C. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sport Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Moreno-Murcia, J.A., y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169- 181.
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M.I., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., Martínez-Galindo, C. y Ruiz, L.M. (2008). Preliminary construct validation study of the reasons for discipline and strategies to sustain discipline scales in Spanish physical education. *International Journal of Hispanic Psychology*, 1(1), 23-36.
- Moreno, J.A., Zomeño, T.E., Marín, L.M., Ruiz, L.M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la EF según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Muñoz, J.M., Carreras, M.R., y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20, 81-91.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En Roberts, G. C. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign (Illinois). Human Kinetics.
- Nordin-Bates, S.M., Quested, E., Walker, I.J. y Redding, E. (2012). Climate change in the dance studio: Findings from the UK Centres for Advanced Training. *Sport, Exercise, & Performance Psychology*, 1(1), 3-16.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understying of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Palou, P., Ponseti, F.X., Cruz, J., Vidal, J., Cantallops, J., Borrás, P. y García-Mas, A. (2013). Acceptance of Gamemanship and Cheating in Young Competitive Athletes in relation to the Perceived Motivational Climate of Parents and Coaches. *Perceptual and Motor Skills*, 117(1), 1-14.

- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspective, reasons for behaving appropriately, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F.M., Amado Alonso, D., Pulido-González, J.J., García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 156-166.
- Vallerand, R.J., Deshaies, P. y Cuerrier, J.P. (1997). On the effects of the social context on behavioral intentions of sportsmanship. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 126-140.
- Vera, J.A. (2012). Motivación autodeterminada y conducta disciplinada en el aula de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 10, 45-53.
- Wang, M.T., Selman, R.L., Dishion, T.J. y Stormshak, E.A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286.

Fecha de entrada: 1 mayo de 2015
Fecha de revisión: 5 octubre de 2016
Fecha de aceptación: 10 octubre de 2016