

Procesos psicosociales en Educación Física: actitudes, estrategias y clima motivacional percibido

Psychosocial processes in Physical Education: attitudes, strategies, and perceived motivational climate

*Ana Cabello Moyano, *Manuel Moyano Pacheco, **Carmen Taberero Urbieto

*Universidad de Córdoba (España), **Universidad de Salamanca (España)

Resumen. El objetivo de la presente investigación es analizar diferentes procesos psicosociales en Educación Física. Se examinan variables sociodemográficas -tales como la edad, sexo y práctica de actividad física fuera del horario escolar- en relación a variables psicosociales como las actitudes (hacia el docente y el área), estrategias motivacionales (tarea/ego) y clima motivacional percibido (tarea/ego). A través de diferentes análisis se ponen a prueba varias hipótesis en relación a las mismas. La muestra se compone de 422 adolescentes de diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria, agrupados en 21 grupos-clase. Los resultados muestran que el alumnado más joven y los chicos (vs. chicas) presentan actitudes más positivas y una mayor motivación hacia la Educación Física. Los chicos presentan unas estrategias y un clima motivacional orientado al ego, en mayor medida que las chicas. En relación a la práctica de actividad física fuera del horario escolar, los que sí la practican son los que muestran una actitud más positiva hacia el área y el docente, así como unas estrategias y clima motivacional orientadas a la tarea. Asimismo, en relación con las actitudes que el alumnado desarrolla hacia la Educación Física y el docente, los datos muestran la importancia relativa de las estrategias motivacionales y clima motivacional orientado hacia la tarea. Finalmente, se discuten los resultados en el marco de investigaciones previas y se proponen implicaciones prácticas para la docencia y la intervención psicosocial.

Palabras clave: actitudes, estrategias motivacionales, clima motivacional, Educación Física.

Abstract. The objective of this research is to analyze different psychosocial processes in physical education. Socio-demographic variables - such as age, sex, and hours of practice of physical activity outside the school - in relation to psycho-social variables like attitudes (towards the teacher and area), motivational strategies (task/ego), and perceived motivational climate (task/ego) are examined. Several hypotheses regarding those variables are tested through different analyses. The sample is composed by 422 adolescents from secondary education, grouped into 21 class groups. Results show that the youngest students, as well as boys (vs. girls), present more positive attitudes and greater motivation toward physical education. Boys present strategies and motivational climate aimed at the ego to a greater extent than girls. In relation to the practice of physical activity outside of school, those engaged in it show a more positive attitude towards subject and teacher, as well as task-oriented strategies and motivational climate. Additionally, in relation to attitudes that students develop towards physical education and teaching, data show the relative importance of task-oriented motivational strategies and motivational climate. Finally, the results are discussed in the framework of previous research, and several practical implications for teaching and psychosocial intervention are proposed.

Key words: attitudes, motivational strategies, motivational climate, physical education.

Introducción

Tradicionalmente, el docente de Educación Física (en adelante, EF) ha sido considerado como una figura relevante y popular por parte del alumnado en los centros educativos (Bailey, et al., 2009). Diversas investigaciones muestran que el área de EF es evaluada por parte del alumnado como la asignatura más importante y apreciada en las etapas escolares de primaria y secundaria, si bien es cierto que los chicos lo hacen en mayor medida que las chicas (Cervelló & Santos-Rosa, 2000; Fernández, González, Toja, & Carreiro, 2017; Moreno & Cervelló, 2003; Moreno, Rodríguez, & Gutiérrez, 2003).

A día de hoy, se reconoce que la valoración que el alumnado hace de la EF depende en gran medida de la actuación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cervelló & Santos-Rosa, 2000). Otros trabajos han destacado la importancia de que este genere en su alumnado una percepción de apoyo en las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relaciones sociales, ya que ello dará como resultado una mejor predisposición del alumnado hacia ciertos contenidos de la asignatura (Sevil, Generelo, García, Abós, & Aibar, 2016). También existe un creciente interés por analizar la actitud que el alumnado presenta hacia diversos aspectos relacionados con la EF y el docente que la imparte, así como el rol de estos en la promoción de actividad física en el alumnado (Abarca-Sos, Murillo, Julián, Zaragoza & Generelo, 2015; Fernández, et al., 2017; Moreno, Rodríguez, & Gutiérrez, 1996, 2003; Moreno, Zomeño, Marín, Ruiz, & Cervelló, 2013), ya que se establece una relación directa entre la importancia que se atribuye al área y la práctica de actividad física. Actualmente se reconoce la relevancia que tiene la motivación en las clases como motor de participación (Moreno, Hellín, & Hellín, 2006; Ruiz-Juan & Baena-Extremera, 2015), y por tanto, la consiguiente práctica de actividad-física y adopción de conductas saludables en el alumnado. Algunos autores, como Moreno y Cervelló (2003) o Florence (1991), han mostrado la relación existente entre mo-

tivación y actitud positiva del alumnado hacia el área de EF. Así, un alumno motivado se muestra más activo y alegre en las clases, percibiéndolas como más emocionantes, divertidas y útiles, y atendiendo a las mismas con mayor interés y espíritu crítico. Moreno y Hellín (2007) corroboran esta idea considerando la motivación como una parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje en el terreno educativo. Una buena motivación otorga al alumnado una actitud positiva hacia las clases y las actividades, con un papel más activo en éstas.

Asimismo, el clima de trabajo que genere el docente desempeñará un papel muy importante para la motivación que presente el alumnado (How, Whipp, Dimmock, & Jackson, 2013; Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías, & Requena, 2003). En esta línea, tanto Moreno y Cervelló (2004) como Sevil, Julian, Abarca-Sos, Aibar y García-González (2014) constatan el papel fundamental del profesorado en la instauración de actitudes positivas, de motivación y satisfacción del alumnado hacia el área. El docente tiene la posibilidad de orientar al alumnado hacia actividades atractivas y excitantes que lo acerquen a experiencias positivas en las clases, ya que experiencias negativas pueden generar consecuencias determinantes en la adherencia o abandono de hábitos físico-deportivos en un futuro. Por tanto, el docente debe ser capaz de presentar actividades que sean del interés de su alumnado y que cubran sus necesidades, fomentando así una actitud positiva hacia la EF, siendo los docentes una influencia clave en la promoción de la salud y el bienestar de su alumnado (Usán, Salavera, Mejías, & Murillo, 2018). Y es que las vivencias que experimenta el alumnado en el centro educativo referente al área pueden llegar a constituirse en factores contribuyentes determinantes para el disfrute y la práctica de actividades de ocio físico-deportivas, siendo considerado el docente una de las piezas claves de este proceso (Ramos, Valdemoros, Sanz & Ponce, 2007). En ese sentido, autores como Moreno, Llamas y Ruiz (2006), Navas, Soriano, Holgado y López (2016) o Ruiz-Juan y Baena-Extremera (2015) han destacado la necesidad de establecer cuáles son los factores psicosociales que determinan los diversos perfiles motivacionales que se dan en la población respecto a la EF.

La teoría social cognitiva, que atiende a las expectativas y valores que los individuos adjudican a diferentes metas y actividades de ejecu-

ción, ha permitido el avance en el estudio de los procesos motivacionales relacionados con las conductas saludables del alumnado. Esta perspectiva de metas de logro, tanto en el campo de la EF como del deporte, ha permitido una mejor comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes (Fenton, Duda, & Barrett, 2016; Massar, & Malmberg, 2017; Owen, Smith, Lubans, Ng, & Lonsdale, 2014). La Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989) apoya la idea de que las personas actúan en entornos de logro, como la Escuela, motivadas por la necesidad de mostrar su competencia, y que la percepción subjetiva de éxito depende del criterio empleado para definir en qué consiste dicho éxito. La adopción de uno u otro criterio (ego/tarea) dará lugar a unas consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales, ya que está determinada por características personales (orientación disposicional), aspectos sociales y situacionales (clima motivacional). El concepto de clima motivacional fue definido por Ames (1992) como un conjunto de señales implícitas y/o explícitas, que el participante percibe del entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Es generado, entre otros, por los padres, entrenadores, docentes, compañeros y medios de comunicación, y puede ser de dos tipos: un clima motivacional tarea o de maestría, y un clima motivacional ego o competitivo.

En suma, una actitud del docente centrada en el ego, es decir, que fomenta la comparación entre iguales, la superación por encima del compañerismo y el reconocimiento desigual, potenciará perfiles de desmotivación en el alumnado. Sin embargo, una actitud con un clima motivacional centrado en la tarea, que priorice la mejora personal, el progreso y la cooperación, facilitará la generación de estados psicológicos óptimos para la puesta en marcha de las actividades (Moreno, Martínez, & Alonso, 2010). Siguiendo con esta argumentación, Usán, Salavera, Mejías y Murillo (2018) destacan que una orientación motivacional orientada a la tarea se relaciona con la promoción del autocontrol, apoyo a la autonomía, apoyo a la afiliación y apoyo a la competencia del docente en sus clases, frente a una promoción del castigo y un bajo nivel de apoyo a la competencia si la motivación está orientada hacia el ego. En este sentido, los docentes de EF que presentan criterios de éxito orientados a la tarea favorecen el interés y el placer del alumnado, así como una mayor percepción de competencia, una mayor motivación intrínseca y un incremento de la orientación a la tarea del alumnado. Por el contrario, una orientación hacia el ego por parte del docente está estrechamente relacionada con los criterios de éxito orientados al ego en el alumnado (Gutiérrez & Escartí, 2006).

Por tanto, el alumnado es capaz de percibir el clima orientado a la tarea y además le genera una mejor satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, una mayor motivación autodeterminada y una mayor diversión (Sevil, et al., 2014). También se ha encontrado que un clima motivacional que implica a la tarea se relaciona positivamente con mayores comportamientos de disciplina y una mayor percepción de igualdad de trato, mientras que un clima motivacional que implica al ego lo hace de forma negativa en tales aspectos (Moreno, Martínez, & Alonso, 2010). Así, Gutiérrez, Tomás y Calatayud (2017) concluyen en su investigación que el clima motivacional orientado a la tarea predice positivamente la satisfacción con la vida del alumnado. Por el contrario, cuanto mayor sea la orientación del clima motivacional al ego, menor será la satisfacción con la vida del alumnado de EF. Moreno et al. (2013) realizaron otro estudio en el que su principal objetivo fue comprobar la capacidad de predicción del clima motivacional transmitido por el docente de EF en el aula, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la importancia y utilidad concedida por el alumnado a la EF, así como las posibles relaciones que se dan entre dichas variables. Entre otras conclusiones, la investigación mostró que el tipo de motivación que fomenta el docente incide en la valoración que el alumnado tiene de la materia.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a afirmar que el alumnado que percibe un clima que implica a la tarea tiene satisfechas sus necesidades psicológicas básicas en mayor medida, lo que hace que aumente su motivación autodeterminada. Se observa que este alumnado concede mayor importancia a la EF, además de ser el que más la valora. Por el

contrario, cuando el alumnado no relaciona el esfuerzo personal con los resultados obtenidos, no siente satisfecha su necesidad psicológica de autonomía ni de relación con los demás, provocando además una relación negativa con la motivación autodeterminada. Esto puede indicar que el docente que promueva un clima ego favorece un rendimiento escolar bajo, por la ausencia de motivación autodeterminada y la no satisfacción de las necesidades psicológicas en su alumnado. En esta línea, Sevil, Aivar, Abós y García-González (2017) destacan la importancia que puede tener el docente sobre las calificaciones académicas de su alumnado, obteniendo una relación positiva cuando genera un clima motivacional orientado a la tarea y negativa cuando lo hace orientado al ego. López-López et al. (2015) relacionaron la práctica de actividad física fuera del horario escolar y el conjunto de actitudes que influyen en los niveles de práctica, disfrute, competencia motriz y valor-utilidad otorgada al área, llegando a la conclusión de que el alumnado que más actividad física realiza fuera del horario escolar muestra, a su vez, una mayor percepción de su competencia motriz, su grado de disfrute en la práctica de actividad física es mayor y otorga mayor utilidad al área de EF. Por otra parte, González y Portolés (2014) indican que los adolescentes activos tienen valores más bajos en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, y además presentan niveles más elevados de motivación académica y rendimiento académico, por lo que la promoción de la práctica de actividad física extraescolar debe ser un tema de reflexión importante para el área y el docente, siendo importante descubrir el rol que ejercen, tanto el área como el docente de EF, en la promoción de práctica de actividad fuera del horario escolar.

En base a todo lo expuesto, en la presente investigación se analizan diferentes procesos psicosociales que se dan en el contexto de enseñanza-aprendizaje del área de EF. Concretamente, el objetivo es analizar de manera conjunta la actitud que presenta el alumnado hacia el docente y el área, las estrategias motivacionales (tarea/ego) y el clima motivacional (tarea/ego) generado en el aula, con el fin de examinar las relaciones que se establecen entre dichas variables, así como analizar las relaciones funcionales entre las mismas y estimar su capacidad predictiva.

Hipótesis

Se plantean las siguientes hipótesis:

H1. El interés y actitud por el docente y el área de EF disminuirá a medida que el alumnado avanza en los cursos escolares.

H2. El alumnado de cursos inferiores presentará un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea, en mayor medida que el alumnado de cursos superiores, que lo hará orientado al ego.

H3. Los chicos presentarán mayor interés y actitud hacia el docente y el área de EF, así como un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas al ego, en mayor medida, de lo que lo hacen las chicas.

H4. El alumnado que practica actividad física fuera del horario escolar presentará mayor interés y actitud hacia el docente y el área de EF, así como un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea.

H5. Unas estrategias motivacionales orientada a la tarea estarán relacionadas con una actitud positiva hacia el docente y el área de EF.

H6. Un clima motivacional orientado a la tarea estará relacionado con una actitud positiva hacia el docente y el área de EF.

Método

Participantes

Participaron un total de 422 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), de los cuales 205 eran chicos (48.6%) y 217 chicas (51.4%). La muestra se obtuvo en tres institutos de la provincia de Córdoba y en un total de 21 grupos-clase. Respecto al nivel escolar, 127 estudiantes (30.1%) cursaban primero de ESO, 110 (26.1%) segundo de ESO, 64 (15.2%) tercero de ESO y 121 (28.7%) cursaban cuarto de ESO. El rango de edad osciló entre los 12 y los 18

años, siendo la edad media de 14.17 años, con una desviación típica de 1.49. El 69% de la muestra (291 sujetos) practicaba actividad física fuera del horario escolar, mientras que un 31% (131 sujetos) afirmó no practicarla.

Variables e instrumentos

Se elaboró un cuestionario que recoge las variables evaluadas en la investigación. Dicho cuestionario consta de dos partes. En la primera parte se incluyeron variables sociodemográficas, tales como el curso, la edad, el sexo y la práctica de actividad física fuera del horario escolar.

En la segunda parte, se incluyeron adaptaciones breves de tres cuestionarios (CAEF, CMEMEF, PMCSQ-2), los cuales se describen a continuación.

Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF), de Moreno et al. (1996), el cual se compone de 56 ítems y presenta siete factores en su versión original. Partiendo de ese instrumento se construyeron dos escalas breves, una sobre la actitud hacia el docente y otra sobre la actitud hacia el área. Con respecto a la escala de *actitud hacia el docente*, se seleccionaron los siguientes cinco ítems: (1) «El profesor de EF se preocupa más por nosotros que los demás profesores»; (2) «El profesor de EF intenta que sus clases sean divertidas»; (3) «Considero que el profesor se esfuerza en conseguir que mejoremos»; (4) «Con el profesor de EF me llevo mejor que con el resto de profesores»; y, (5) «El profesor de EF es más divertido que el resto de profesores». La consistencia interna, evaluada mediante el alfa de Cronbach, fue de .81. Para la subescala *actitud hacia el área*, se seleccionaron los siguientes cinco ítems: (1) «La EF es la asignatura que más me gusta»; (2) «Las clases de EF mejoran mi estado de ánimo»; (3) «Para mí es muy importante la EF»; (4) «Los conocimientos que recibo en EF son necesarios e importantes»; y, (5) «Las clases de EF me serán válidas para el futuro». La consistencia interna, evaluada mediante el alfa de Cronbach, fue de .85. Se utilizó una escala tipo Likert con 4 puntos, comprendida entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CMEMEF) (Cervelló, Moreno, del Villar, & Reina, 2007). El objetivo de este cuestionario es medir las estrategias motivacionales, y se subdivide en dos factores que conforman sendas escalas de 12 ítems cada una. Por una parte, *motivación que implica a la tarea*, que incluye ítems como «Nos animan a esforzarnos para progresar y mejorar» (alfa de Cronbach = .89). Por otra, *motivación que implica al ego*, que incluye ítems como «Sólo se preocupan por los alumnos mejores» (alfa de Cronbach = .85). Se utilizó una escala tipo likert con 10 puntos, comprendida entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo).

Cuestionario sobre Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) en su adaptación al contexto educativo, concretamente al área de EF (González-Cutre, Sicilia, & Moreno, 2008). Se compone de 33 ítems que se agrupan en dos factores: (1) *clima tarea* y (2) *clima ego*. En primer lugar, la subescala de *clima tarea*, la conforman para la presente investigación de 17 ítems, que presentan un alfa de Cronbach = .91. Incluye indicadores sobre aprendizaje cooperativo («Los compañeros/as te ayudan a progresar»), esfuerzo/mejora («Los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo») o el rol desempeñado por el alumnado («Cada alumno/a contribuye de manera importante»). En segundo lugar, la subescala de *clima ego*, compuesta en la presente investigación de 16 ítems que presenta un alfa de Cronbach = .90. Esta

subescala incluye indicadores sobre castigo por errores («El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error»), reconocimiento desigual al alumnado («El profesor/a tiene a sus favoritos/as») y rivalidad entre los miembros del grupo («Los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as»). Como se puede apreciar, la fiabilidad de las dos subescalas fue óptima. Se utiliza una escala de medida Likert con 4 puntos, comprendida entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante el mes de abril de 2014. Para ello se solicitó el permiso correspondiente a la dirección de los centros educativos así como a las familias. Asimismo, se contó con la colaboración de los docentes de la especialidad de EF. Durante la aplicación del instrumento estuvo presente un investigador que informó tanto al alumnado como al docente del objeto de investigación, así como de la voluntariedad y anonimato de la actividad. La aplicación del instrumento de evaluación se llevó a cabo on-line, a través de los ordenadores facilitados por los centros educativos. La aplicación duró una media aproximada de 40 minutos.

Análisis de datos

El diseño de la investigación favorece el análisis de los datos tanto a nivel individual (motivación y actitudes del alumnado hacia la EF) como a nivel grupo/clase (clima motivacional de aula). Se realizaron los siguientes análisis: (1) diversas comparaciones de medias (prueba-T y ANOVAS); (2) un análisis correlacional entre las diversas variables de la investigación; y (3) modelos predictivos mediante regresión múltiple para la actitud hacia el docente y/o hacia el área. Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22.0.

Resultados

Comparación de medias (pruebas-T y ANOVAS)

Se calcularon diversas comparaciones de medias mediante pruebas-T para muestras independientes, así como análisis de varianza (ANOVA) de un factor de las variables psicosociales presentes en las clases de EF: «actitud hacia el docente», «actitud hacia el área», «motivación tarea», «motivación ego», «clima tarea» y «clima ego». Para las comparaciones post-hoc se utilizó el contraste HSD de Tukey. En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos, el grado de libertad, el valor del estadístico de contraste correspondiente y su nivel de significación, distinguiendo según las variables sociodemográficas curso, sexo y práctica de actividad física fuera del horario escolar para la muestra total de alumnado (N = 422).

Según la variable curso, los resultados reflejan diferencias estadísticamente significativas en las variables psicosociales presentes en las clases de EF: actitud hacia el docente y actitud hacia el área. Las comparaciones múltiples a posteriori (HSD de Tukey) mostraron también diferencias estadísticamente significativas en estas variables. Así, en la actitud hacia el docente, comparando los niveles de primer ciclo (1º y 2º) y segundo ciclo (3º y 4º), puntuaron más elevado los de primer ciclo. Presentan una diferencia de medias entre 1º y 3º de .48 para una $p = .000$; entre 1º y 4º de .45 para una $p = .000$; entre 2º y 3º de .39 para una $p = .001$; y entre 2º y 4º de .36 para una $p = .000$. Respecto a la actitud

Tabla 1.

Comparaciones de medias considerando como variables independientes las variables sociodemográficas y como variables dependientes la «actitud hacia el docente», «actitud hacia el área», «motivación tarea», «motivación ego», «clima tarea» y «clima ego» (N=422).

Variable	Actitud docente		Actitud área		Motivación tarea		Motivación ego		Clima tarea		Clima ego	
	Niveles	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	M (DT) gl/P	
Curso	1º ESO ^a	3.12 (.51)	3.25 (.67)	7.19 (1.77)	2.98 (1.77)	4.02 (.65)	2.36 (.83)	3.78 (.63)	2.57 (.85)	2.36 (.83)	2.57 (.85)	
	2º ESO ^b	3.03 (.54)	3.10 (.65)	7.19 (1.77)	3.55 (1.90)	4.02 (.65)	2.36 (.83)	3.78 (.63)	2.57 (.85)	2.36 (.83)	2.57 (.85)	
	3º ESO ^c	2.64 (.60)	2.97 (.68)	6.53 (1.57)	2.99 (1.55)	3.70 (.59)	2.18 (.67)	3.70 (.59)	2.18 (.67)	2.18 (.67)	2.18 (.67)	
	4º ESO ^d	2.67 (.84)	2.79 (.86)	5.79 (2.11)	3.71 (2.10)	3.71 (2.10)	2.67 (.86)	3.71 (2.10)	2.67 (.86)	2.67 (.86)	2.67 (.86)	
Sexo	Hombre	3.00 (.64)	3.27 (.65)	6.75 (1.96)	3.66 (1.99)	3.79 (.71)	2.59 (.82)	3.79 (.71)	2.59 (.82)	2.59 (.82)	2.59 (.82)	
	Mujer	2.79 (.69)	2.81 (.76)	6.50 (1.81)	3.04 (1.75)	3.79 (.71)	2.37 (.84)	3.79 (.71)	2.37 (.84)	2.37 (.84)	2.37 (.84)	
Práctica Actividad Física	Sí	2.95 (.66)	3.23 (.66)	6.83 (1.92)	3.38 (1.94)	3.81 (.73)	2.49 (.84)	3.81 (.73)	2.49 (.84)	2.49 (.84)	2.49 (.84)	
	No	2.77 (.68)	2.61 (.75)	6.16 (1.75)	3.25 (1.80)	3.74 (.67)	2.45 (.83)	3.74 (.67)	2.45 (.83)	2.45 (.83)	2.45 (.83)	

Nota: ^a $p < .05$; ^b $p < .01$; ^c $p < .001$; ^{abcd} = comparaciones post-hoc significativas.

hacia el área, comparando los niveles de 1° y 4° puntuaron más elevado los de 1°, con una diferencia de medias de .46 para una $p = .000$. Entre 2° y 4° existe una diferencia de medias de .32 para una $p = .006$, puntuando más elevado los de 2°. Estos resultados, analizados conjuntamente, apoyarían la hipótesis 1, ya que el interés y la actitud por el docente y el área de EF parecen disminuir a lo largo de la escolaridad.

También en relación a la variable curso los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las variables psicosociales presentes en las clases de EF: motivación tarea, motivación ego, clima tarea y clima ego. Asimismo, las comparaciones múltiples a posteriori (HSD de Tukey) también aportan diferencias estadísticamente significativas en estas variables. En motivación tarea, comparando los niveles de 1° y 4°, puntuaron más elevado los de 1°, con una diferencia de medias de 1.40 para una $p = .000$; entre los niveles de 2° y 4° puntuaron más elevado los de 2°, con una diferencia de medias de 1.15 para una $p = .000$; y, entre los niveles de 3° y 4° puntuaron más elevado los de 3°, con una diferencia de medias de .73 para una $p = .042$.

En motivación ego, comparando los niveles de 1° y 4°, puntuaron más elevado los de 4°, con una diferencia de medias de .73 para una $p = .013$. En clima tarea, comparando los niveles 1° y 3°, puntuaron más elevado los de 1° con una diferencia de medias de .32 para una $p = .016$. En esta variable, comparando los niveles de 1° y 4° puntuaron más elevado los de 1°, con una diferencia de medias de .41 para una $p = .000$. En clima ego, comparando los niveles de 1° y 4°, puntuaron más elevado los de 4°, con una diferencia de medias de .31 para una $p = .017$. Asimismo, entre los niveles de 2° y 3°, puntuando más elevado los de 2°, con una diferencia de medias de .40 para una $p = .014$. Entre los niveles de 3° y 4° puntuaron más elevado los de 4°, con una diferencia de medias de .49 para una $p = .001$. La evidencias empíricas anteriores apoyarían la hipótesis 2, ratificando la idea de que el alumnado de cursos inferiores presenta un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea, frente al alumnado de cursos superiores que lo hace más orientado al ego.

Según la variable sexo, existen diferencias significativas en las siguientes variables: (1) actitud hacia el docente, (2) actitud hacia el área, (3) motivación ego y (4) clima ego, siendo los chicos los que presentan las puntuaciones medias más altas en todas las variables. Estos datos apoyan la hipótesis 3, confirmándose que los chicos presentan mayor interés y actitud hacia el docente y el área de EF, así como un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas al ego, en mayor medida, de lo que lo hacen las chicas.

Según la variable práctica de actividad física fuera del horario escolar, existen diferencias significativas en las siguientes variables: (1) actitud hacia el docente, (2) actitud hacia el área y (3) motivación tarea. Las puntuaciones medias más altas se presentan, en todos los casos, en el alumnado que practica actividad física fuera del horario escolar. Esto supone un apoyo empírico a la hipótesis 4, ya que el alumnado que practica actividad física fuera del horario escolar presenta mayor interés y actitud hacia el docente y el área de EF, así como un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea.

Análisis correlacionales

En la Tabla 2 se presentan las correlaciones de Pearson entre las diferentes variables de la investigación («actitud hacia el docente», «actitud hacia el área», «motivación tarea», «motivación ego», «clima tarea» y «clima ego») para la muestra total ($N=422$).

Como se puede apreciar en la Tabla 2, en la muestra total de alumnado ($N=422$) podemos destacar los resultados que se especifican a continuación.

La actitud hacia el docente correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con actitud hacia el área, motivación tarea y clima tarea. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con motivación ego y clima ego.

La actitud hacia el área correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con actitud hacia el docente, motivación tarea y clima tarea. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con motivación ego y clima ego.

La motivación tarea correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con actitud hacia el docente, actitud hacia el área y clima tarea. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con motivación ego y clima ego. La motivación ego correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con clima ego. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con actitud hacia el docente, actitud hacia el área, motivación tarea y clima tarea.

El clima tarea correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con actitud hacia el docente, actitud hacia el área, y motivación tarea. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con motivación ego y clima ego. El clima ego correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con motivación ego. Asimismo correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con actitud hacia el docente, actitud hacia el área, motivación tarea y clima tarea.

Estos datos, interpretados globalmente, apoyan las hipótesis 5 y 6, al evidenciar que el clima motivacional y las estrategias motivacionales orientadas a la tarea se relacionan con una actitud positiva hacia el docente y el área de EF. A continuación, se refuerza esta idea a través de la exposición de sendos modelos predictivos para la actitud hacia el docente y hacia el área.

Modelos predictivos para la actitud hacia el docente o hacia el área

Con el fin de examinar el poder explicativo de diferentes variables y reforzar el apoyo empírico a las hipótesis 5 y 6, se realizaron modelos predictivos. En la Tabla 3 se presentan sendos modelos de regresión múltiple utilizando como criterios la actitud hacia el área y la actitud hacia el docente. En dichos análisis se introdujeron simultáneamente como predictores la «motivación tarea», «motivación ego», «clima tarea» y «clima ego».

Tomando como criterio la actitud hacia el docente, el análisis proporcionó un modelo de regresión significativo, explicando dicho modelo un 33% de la varianza total. Tomando como criterio la actitud hacia el área, el análisis proporcionó un modelo de regresión significativo, explicando dicho modelo un 20% de la varianza total.

Tabla 2.
Correlaciones de Pearson entre las diferentes variables psicosociales ($N = 422$).

	1	2	3	4	5	6
1. Actitud hacia docente	1					
2. Actitud hacia el área	.541**	1				
3. Motivación tarea	.569**	.438**	1			
4. Motivación ego	-.289**	-.185**	-.394**	1		
5. Clima tarea	.464**	.294**	.764**	-.433**	1	
6. Clima ego	-.172**	-.094	-.339**	.7**	-.361**	1

** La correlación es significativa al nivel $<.01$ (bilateral).

Tabla 3.
Análisis de regresión múltiple simultánea, teniendo como predictores la "motivación tarea", "motivación ego", "clima tarea" y "clima ego", y como criterios la "actitud hacia el docente" y la "actitud hacia el área" ($N=422$).

Actitud hacia docente ($N=422$)				Actitud hacia área ($N=422$)			
	β	t	p		β	t	p
Motivación tarea	.51	8.23	.000	Motivación tarea	.51	7.55	.000
Motivación ego	-.15	-2.7	.007	Motivación ego	-.11	-1.78	.075
Clima tarea	.05	.83	.405	Clima tarea	-.1	-1.49	.135
Clima ego	.13	2.33	.020	Clima ego	.12	1.99	.047
$R = .58$ $R^2c = .33$				$R = .45$ $R^2c = .19$			

Discusión

El objetivo de la presente investigación ha sido analizar diferentes procesos psicosociales en EF. Para ello se han examinado variables sociodemográficas como la edad, sexo y práctica de actividad física fuera del horario escolar, en relación a variables psicosociales como las actitudes (hacia el docente y el área), estrategias motivacionales (tarea/ego) y clima motivacional percibido (tarea/ego). Los resultados obtenidos han aportado apoyo empírico a las seis hipótesis propuestas: (1) el interés y actitud por el docente y el área de EF es menor en los cursos más

avanzados de la ESO; (2) el alumnado de cursos inferiores presentó un clima motivacional y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea en mayor medida que el alumnado de cursos superiores (que tendía a hacerlo más orientado al ego); (3) los chicos presentaron mayor interés y actitud hacia el docente y el área de EF, así como un clima motivacional y estrategias motivacionales orientadas al ego, en mayor medida que las chicas; (4) el alumnado que practica actividad física fuera del horario escolar presentó mayor interés y actitud hacia el docente y el área de EF, así como un clima motivacional y unas estrategias motivacionales más orientadas a la tarea; (5) unas estrategias motivacionales orientada a la tarea estuvieron relacionadas con una actitud positiva hacia el docente y el área de EF; y, por último, (6) un clima motivacional orientado a la tarea estuvo relacionado con una actitud positiva hacia el docente y el área de EF.

A continuación se discuten los hallazgos más importantes. Como se ha expuesto, en la investigación se halló que las actitudes positivas del alumnado hacia el docente y el área tienden a disminuir a medida que se avanza en los cursos escolares de la ESO, siendo el alumnado de primer ciclo (1º y 2º) el que presenta puntuaciones más elevadas en estas variables. Asimismo, el alumnado de cursos inferiores presenta un clima y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea, frente al alumnado de mayor edad que presenta un clima de aula y unas estrategias motivacionales orientadas al ego. Estos resultados son coherentes con las aportaciones de Moreno et al. (2003), Moreno y Hellín (2007) y Moreno et al. (2006) que también encontraron que la actitud del alumnado hacia el docente y el área de EF disminuye a medida que se avanza en los cursos escolares de la ESO. Los resultados señalan a su vez, que los chicos presentan una actitud más positiva que las chicas hacia el docente y hacia el área. Además, presentan una puntuación más elevada que las chicas en clima y en estrategias motivacionales orientadas al ego, siendo estos resultados coherentes con los obtenidos por Vélchez y Ruiz-Juan (2016).

Atendiendo a las actividades extraescolares, Gonzalez y Portolés (2014) asociaron la práctica de actividad física extraescolar con un nivel más bajo en el consumo de sustancias tóxicas, así como un mayor rendimiento académico y una mayor motivación escolar. En este sentido es importante hacer una reflexión sobre el rol que juega el área de EF, así como el papel que debe jugar el docente en la promoción de actividad física (Abarca et al., 2015). Ramos et al. (2007) encontraron que una gran parte del alumnado de ESO considera que el docente de EF contribuye a su interés por las actividades físicas y deportivas que realiza en su tiempo libre. En esta investigación se refuerza la idea de que es el alumnado que sí practica actividad fuera del horario escolar el que presenta una actitud más positiva hacia el docente y el área de EF, mostrando también estrategias motivacionales más orientadas a la tarea. Este resultado es afín al apuntado por Moreno y Cervelló (2003) quienes encontraron que es el alumnado que practica actividad física fuera del horario escolar el que no cambiaría la EF por otra cosa, percibiendo a esta área como importante. En el mismo sentido, Fernández et al. (2017) encontraron que cuanto mayor es la actitud hacia la EF, mayor es la práctica de la misma; por el contrario, una menor actitud hacia el área se relaciona con una menor práctica de actividad física fuera del horario escolar. Hernaldo, Chiroso, Martín, Cajas y Reigal (2015) destacan los beneficios de la práctica de la actividad física fuera del horario escolar para las necesidades psicológicas de competencia y en cierta medida para las relaciones sociales. Asimismo, destacan que la práctica de actividad física aumenta los niveles de motivación intrínseca y disminuyen tanto la motivación extrínseca como la desmotivación en el área de EF. Apoyándonos en estas afirmaciones destacamos que el resultado más relevante que se ha obtenido con los modelos de regresión múltiple realizados es el importante papel predictor que la motivación tarea posee para predecir las actitudes hacia la EF (tanto la actitud hacia el docente, como la actitud hacia el área).

Asimismo, como apoyo a la validación de las hipótesis, es necesario destacar los resultados obtenidos en el análisis correlacional llevado a cabo. Dicho análisis mostró un nivel de significación elevado (p. ej., $p < .01$) en todos los procesos de interacción social generados en las clases

de EF («actitud hacia el docente», «actitud hacia el área», «motivación tarea», «motivación ego», «clima tarea» y «clima ego») destacando que las variables actitud hacia el docente, actitud hacia el área, motivación tarea y clima tarea correlacionan positivamente entre sí. Al igual que motivación ego y clima ego, que lo hacen positivamente entre sí. Sin embargo, las variables actitud hacia el docente, actitud hacia el área, motivación tarea y clima tarea correlacionan negativamente con motivación ego y clima ego. Estos resultados, interpretados en su conjunto, refuerzan los resultados obtenidos por Moreno y Cervelló (2004), quienes constataron el papel fundamental que desempeña el profesor de EF en la creación de actitudes positivas, de motivación y satisfacción del alumnado hacia el área. Así pues, se reafirma la idea de que el docente es una pieza clave en los procesos de interacción social generados en el aula de EF, habiéndose encontrado diferencias significativas en función del docente que imparte clase y observándose que la relación entre motivación tarea y actitud hacia el área de EF es mayor en aquellas clases en las que el docente genera un mayor clima hacia la tarea. A este respecto existe corpus de conocimiento que ha expuesto que la percepción que el alumnado tiene sobre la forma en que el docente estructura el clima motivacional del aula influye en que se valore de forma más positiva el área de EF y se involucre de forma más participativa, mostrando patrones de conducta más adaptativos (Moreno & Cervelló, 2003), así como una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas en la actividad física (Gil-Madrona & Martínez-López, 2015; Usán, Salavera, Merino, & Jarie, 2018). Moreno et al. (2013) también encontraron evidencias en esta línea, apuntando que el tipo de motivación que fomenta el docente de EF incide en la valoración que el alumnado tiene del área. Así, el alumnado que percibe un clima que implica a la tarea, tiene satisfechas sus necesidades psicológicas básicas lo que hace que aumente su motivación autodeterminada. Se observa que este alumnado concede mayor importancia a la EF, además de ser el que más la valora. Por el contrario, cuando el alumnado no relaciona el esfuerzo personal con los resultados obtenidos, no siente satisfecha su necesidad psicológica de autonomía ni de relación con los demás, provocando además una relación negativa con la motivación autodeterminada. Debemos tener en cuenta que el clima motivacional que genere el docente puede repercutir en las calificaciones obtenidas por su alumnado. Sevil et al. (2017) encontraron que un clima motivacional orientado a la tarea se relaciona de manera significativa y positiva con las calificaciones académicas. Por el contrario, el clima motivacional ego, la desmotivación y el aburrimiento se relacionan de manera significativa y negativa con las calificaciones académicas. Esto puede indicar que el docente que promueva un clima ego favorece un rendimiento escolar bajo, por la ausencia de motivación autodeterminada y la no satisfacción de las necesidades psicológicas en su alumnado.

Esta investigación refuerza la idea de que una actitud del docente centrada en el ego, es decir, que fomente la comparación entre iguales, la superación por encima del compañerismo y el reconocimiento desigual, generará perfiles de desmotivación en el alumnado. Sin embargo una actitud con un clima motivacional centrado en la tarea, dando énfasis a la mejora personal, el progreso y la cooperación facilita la generación de estados psicológicos óptimos para la puesta en marcha de las actividades. También es importante destacar, por sus implicaciones prácticas, el papel predictor que poseen las estrategias motivacionales orientadas a la tarea frente a las actitudes que el alumnado desarrolla hacia la EF, pronosticando tanto la actitud hacia el docente, como la actitud hacia el área. Así, hemos podido establecer que unas estrategias motivacionales orientadas hacia la tarea se relacionan significativamente con la actitud hacia el área de EF, encontrándose que en esta relación influyen los procesos de clima tarea. Estas implicaciones prácticas pueden ayudar al profesorado en el planteamiento, aplicación y efectividad de sus futuras intervenciones, ya que amplían la información sobre los procesos de interacción social que suceden en el aula de EF. En otro sentido estos datos deben abrir las puertas a la investigación con el objetivo de desvelar, en sentido más práctico, la relevancia en la labor del docente.

Estos hallazgos, unidos a los obtenidos por otros autores (Abarca-Sos, et al., 2015; Gutiérrez, et al., 2017; Moreno, et al., 2010; Moreno,

et al., 2013; Sevil, et al., 2017; Usán, Salavera, Mejías, & Murillo, 2018; Usán, Salavera, Merino, & Jarie, 2018), también deberían servir para enfocar la formación universitaria de los futuros docentes, orientándolos hacia una metodología basada en un clima y unas estrategias motivacionales orientadas hacia la tarea. De esta forma, el profesor generará actitudes más positivas en su alumnado, lo que desembocará en un mejor rendimiento escolar, así como en una mayor disciplina e igualdad de trato. De cara a futuras investigaciones, sería interesante seguir indagando y obteniendo evidencias empíricas que diluciden: por un lado, (1) las causas que llevan a que a medida que se avanza en los cursos disminuya la actitud hacia el área y el docente; (2) los factores contribuyentes a que el clima motivacional y las estrategias motivacionales orientadas a la tarea se orienten progresivamente al ego a medida que se avanza en edad; y, (3) los factores contribuyentes a que las chicas tengan una actitud más negativa hacia el área y el docente de EF.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julián, J. A., Zaragoza, J., & Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 155-159.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24, 1-27.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F., & Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2, 53-72.
- Cervelló, E. M., & Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Fenton, S. A., Duda, J. L., & Barrett, T. (2016). Optimising physical activity engagement during youth sport: a self-determination theory approach. *Journal of Sports Sciences*, 34, 1874-1884.
- Fernández, M., González, M., Toja, B., & Carreiro, F. (2017). Valoración de la escuela y la Educación Física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 312-315.
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.
- How, Y. M., Whipp, P. R., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2013). The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 131-148.
- Gil-Madrón, P., & Martínez-López, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de Educación Física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14, 923-936.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en Educación Física. *Psicothema*, 20, 642-651.
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad Física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- Gutiérrez, M., & Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 23-35.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., & Calatayud, P. (2017). Influencia del clima motivacional en Educación Física sobre las metas de logro y la satisfacción con la vida de los adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 157-163.
- Hernaldo, B., Chiroso, L. J., Martín, I., Cajas, B., & Reigal, R. E. (2015). Efectos de un programa extraescolar basado en juegos reducidos sobre la motivación y las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 23-31.
- López-López, E., Navarro-Valdivielso, M., Ojeda-García, R., Brito-Ojeda, E., Ruiz-Caballero, J. A., & Navarro-Hernández, C. M. (2015). Práctica de actividad física y actitudes en los adolescentes de canarias. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 211-222.
- Massar, K., & Malmberg, R. (2017). Exploring the transfer of self-efficacy: academic self-efficacy predicts exercise and nutrition self-efficacy. *International Journal of Social Psychology*, 32, 108-135.
- Moreno, J. A., & 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., & 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 SOCIOTAM*, 14, 33-51.
- Moreno, J. A., & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Consultado el 4 de enero de 2017, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Moreno, J. A., Hellín, P., & Hellín, M. G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la Educación Física según la edad. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 85, 28-35.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., & Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12, 49-63.
- Moreno, J. A., Martínez, C., & Alonso, N. (2010). Perfiles motivacionales en Educación Física. Diferencias según las conductas de disciplina y la percepción de igualdad de trato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 1.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (1996). *Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida*. En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 507-516.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la Educación Física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P., & López, M. (2016). Diferencias de metas deportivas entre estudiantes de Educación Física y deportistas: análisis de la invarianza del modelo entre ellos. *Universitas Psychologica*, 15(4).
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y., & Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive medicine*, 67, 270-279.
- Ramos, R., Valdemoros, M. Á., Sanz, E., & Ponce de León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: Percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2).
- Ruiz-Juan, F., & Baena-Extremera, A. (2015). Predicción de las metas de logro en Educación Física a partir de la satisfacción, la motivación y las creencias de éxito en el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 193-203.
- Sevil, J., Aibar, A., Abós, A., & García-González, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 98-102.
- Sevil, J., Generelo, E., García, L., Abós, Á., & Aibar, A. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, 29, 3-8.
- Sevil, J., Julian, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., & García-González, L. G. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113.
- Usán, P., Salavera, C., Mejías, J. J., & Murillo, V. (2018). Orientación motivacional y percepción de promoción del bienestar en profesorado de Educación Física hacia sus alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 46-49.
- Usán, P., Salavera, C., Merino, A., & Jarie, L. (2018). Satisfacción de necesidades psicológicas y orientaciones de meta en profesorado de Educación Física hacia sus alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 50-53.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., & Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la Educación Física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Revista Motricidad*, 10, 99-116.
- Vílchez, P., & Ruiz-Juan, F. (2016). Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 195-200.