

Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela

Antonio Baena-Extremera* y Antonio Granero-Gallegos**

*Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia,

**Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía

Resumen

El objetivo fue analizar un modelo de predicción de las orientaciones de metas sobre la satisfacción con la educación física y la escuela. La muestra fue de 202 hombres y 208 mujeres de educación secundaria de centros públicos de Murcia, con edades entre 13 y 16 años ($M = 15.14$; $DT = .96$). Se utilizó un cuestionario compuesto por la escala de *Metas de Logro 2x2*, y las escalas de *Satisfacción con la Educación Física* y de *Satisfacción Intrínseca a la Escuela*. Se realizaron análisis descriptivos y modelos de regresión estructurales. Destacan los altos valores de aproximación-maestría y de satisfacción/diversión, siendo mayor en educación física que en la satisfacción en la escuela. En el modelo estructural, la aproximación-maestría es el único predictor de la satisfacción/diversión en la educación física, siendo ésta predictora de la satisfacción/diversión en la escuela, pero no a la inversa.

Palabras clave: Educación física, modelo de regresión estructural, metas de logro.

Abstract

The aim was to analyze a model to predict the orientations of goals on satisfaction with physical education and school. The sample consisted of 202 men and 208 women of secondary education in public schools in the Region of Murcia, aged between 13 and 16 ($M = 15.14$; $SD = .96$). It was used a questionnaire composed of *Achievement Goal Questionnaire 2x2*, *Satisfaction Physical Education Instrument* and *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale*. Descriptive and structural equation modeling analyzes were conducted. Stresses the score-master approach over other goals, also satisfaction/fun is higher in physical education at satisfaction in school. In the model equations, it is to highlight the importance of mastery-approach in predicting satisfaction/fun in physical education and this satisfaction/fun in school, while the reverse is negative.

Keywords: Physical education, structural regression model, achievement goal.

Correspondencia: Antonio Baena-Extremera, Departamento de Actividad Física y Deporte, Universidad de Murcia, C/ Argentina s/n, Santiago de la Ribera, (Murcia) 30720. E-mail: abaenaextrem@um.es

Introducción

La investigación en torno a la escuela ha sido, y sigue siendo, un foco de atención importante donde analizar las posibles variables que puedan influir en el rendimiento académico y en el crecimiento personal del alumnado. Muchos autores han intentado demostrar influencias en el rendimiento y en el aprendizaje escolar en función del contexto que envuelve al centro (Moloi, 2010), del bienestar del estudiante en la escuela (Danielsen, Samdal, Hetland, y Wold, 2009), o, incluso, de la satisfacción con la escuela, como se comprobará más adelante. De ahí que pueda resultar tan importante que el estudiante se encuentre satisfecho, divertido y a gusto. Pero, ¿qué supone que el alumnado esté satisfecho con la escuela?

Para responder a esta pregunta, la teoría del bienestar subjetivo podría ser de gran ayuda. Esta teoría, según Diener (2009), estaría formada por dos componentes, uno de tipo cognitivo (*satisfacción con la vida*) y otro de tipo afectivo (*balance afectivo*). Teniendo en cuenta estos componentes, la satisfacción con la vida se entendería como un compendio de toda la vida propia del estudiante, siendo concretamente el balance afectivo el resultado de las reacciones inmediatas y continuas a los eventos que suceden a los estudiantes (Rodríguez y Goñi, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, la satisfacción con la escuela se entendería como una evaluación cognitivo-afectiva de la satisfacción general que presenta el estudiante con la propia

experiencia escolar (Huebner, Ash, y Laughlin, 2001). De esta forma, un estudiante posee un importante bienestar subjetivo si expresa satisfacción con su vida y de manera frecuente, emociones positivas relacionadas con su entorno escolar. Pero para ello, no basta exclusivamente con que los estudiantes asistan a sus clases de forma natural, sino que sería necesario, además, mejorar la calidad de las experiencias escolares que el docente ofrece. Por eso, la escuela como institución tiene un impacto importante en el bienestar de los jóvenes y en su crecimiento personal y académico.

Se ha podido comprobar que la satisfacción con la escuela es una variable determinante en el desarrollo del alumnado que, incluso, se llega a relacionar con los niveles de estrés del alumno (Hui y Sun, 2010), con sus relaciones sociales (Danielsen et al., 2009), y por supuesto, con el rendimiento académico (Danielsen et al., 2009), determinando el compromiso del estudiante con su trabajo escolar (Danielsen, Breivik, y Wold, 2011).

Por contra, la insatisfacción con la escuela se asocia con diversos comportamientos negativos, como el absentismo escolar y la depresión (Luopa, Pietikäinen, y Jokela, 2006), llegando incluso a influir en el abandono escolar (Takakura, Wake, y Kobayashi, 2010). Además, diversos estudios sugieren que tales conductas negativas del estudiante influyen también en el profesorado, generando altos niveles de estrés (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, y Barber, 2010) y aumentando considera-

blemente las bajas por enfermedad entre este colectivo (Ervasti et al., 2011). Por todo ello, se aprecia la importancia que puede tener para el sistema educativo en general, conocer y trabajar con el objetivo de conseguir en el estudiante una importante satisfacción con la escuela.

En el caso de la Educación Física, la satisfacción o insatisfacción produciría los mismos efectos en esta área y entre sus discentes. Por ejemplo, en el trabajo de Granero, Baena, Pérez, Ortiz, y Bracho (2012), se encontró que los estudiantes de Educación Física con un perfil de *satisfacción/diversión* era también alumnado con perfil autodeterminado hacia las clases, que valoraban el esfuerzo y el trabajo duro por mejorar, dándole una gran importancia a la asignatura. Por tanto, es posible que pueda existir relación entre la Educación Física y la escuela, influyendo una en otra.

Se ha demostrado, por ejemplo, que la *satisfacción con la Educación Física* mantiene importantes relaciones positivas y negativas con otras variables, como las orientaciones de meta (Nicholls, 1989), dentro de la teoría de metas de logro (Ames, 1984, 1992a, b; Nicholls, 1989). Esta teoría analiza como los factores disposicionales y ambientales influyen en las personas que actúan en los entornos de logro (como es el caso de la escuela), motivadas por la obtención del éxito. Siguiendo este marco teórico, los estudiantes pueden presentar dos orientaciones de metas: una de maestría, orientada a la tarea y en la que el estudiante basa su actuación en

clase en el esfuerzo y en la mejora en la realización de tareas; o una meta de rendimiento, más orientada al ego y en la que el estudiante buscaría conseguir resultados académicos y demostrar su superioridad con respecto a los demás compañeros de clase (Ames, 1992a; Nicholls, 1989).

A partir de esta teoría, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) consideraron que el elemento central de las metas de logro era la competencia y que ésta teoría debería tener en cuenta, además, el valor de dicha competencia y no exclusivamente su forma, como se estimaba hasta ese momento. A partir de esta idea, los autores citados crearon el modelo 2x2, en el que teniendo en cuenta el valor de la competencia, se entendía un total de cuatro posibles metas: aproximación-maestría (que sería la definición absoluta e intrapersonal de la competencia y valencia positiva), aproximación rendimiento (definición normativa y valencia positiva), evitación-maestría (definición absoluta e intrapersonal y valencia negativa), y evitación-rendimiento (definición normativa y valencia negativa).

La aproximación-maestría se ha relacionado positivamente con el perfil del estudiante que busca cierta mejora en la habilidad, en la percepción de competencia, en una mayor motivación intrínseca y un clima de maestría; y negativamente con el estado de ansiedad y la desmotivación (Conroy, Kaye, y Coatsworth, 2006) de los mismos. La aproximación-rendimiento se ha relacionado con que el nivel de habilidad es fijo, con la percepción de un

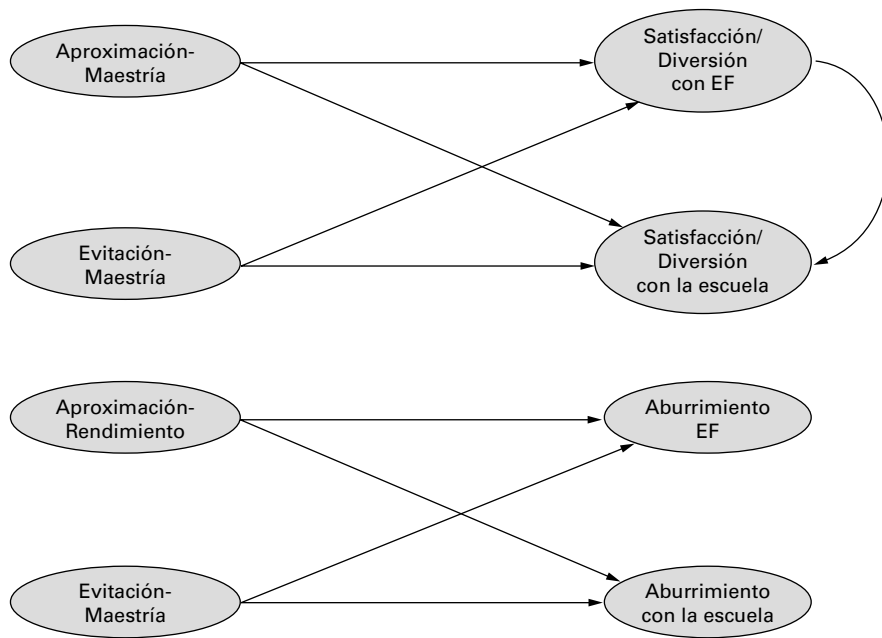


Figura 1. Modelo de regresión estructural hipotetizado.

clima de rendimiento y de competencia y con la motivación extrínseca; y negativamente se ha asociado a estados de ansiedad (Smith, Duda, Allen, y Hall, 2002). Las metas de evitación tienden a correlacionar con una serie de resultados negativos, como el acercamiento desadaptativo al aprendizaje, la desmotivación y ciertos estados de ansiedad (Conroy et al., 2006). A pesar de esta influencia individual de cada meta a factores que pueden influir en el trabajo académico del estudiante, Méndez, Fernández, Cecchini, y González (2013) concluyen que el docente de Educación Física debe fomentar una combinación de orientaciones motivacionales, priorizando las

metas de maestría pero sin menospreciar la promoción asociada de metas de rendimiento, tanto de aproximación como de evitación.

Una vez conocidas las evidencias aportadas por los trabajos citados en relación a la repercusión que tiene en el estudiante encontrarse satisfecho con la escuela (Danielsen et al., 2009; Danielsen et al., 2011; Hui y Sun, 2010) y con la Educación Física (Granero et al., 2012), y conocido que la satisfacción a esta asignatura mantiene relaciones con las orientaciones de meta (Cuevas, García, y Contreras, 2013), el objetivo de este trabajo es analizar un modelo de predicción de las orientaciones de metas sobre

la satisfacción con la Educación Física y con la escuela. Como hipótesis de partida, se estima que la maestría sería predictora de la satisfacción, tanto en la Educación Física como en la escuela, y que el rendimiento, sobre todo en evitación, sería predictor del aburrimiento en ambas escalas. Asimismo, se hipotetiza que la satisfacción con la Educación Física puede ser predictora de la satisfacción con la escuela (Figura 1).

Método

Participantes

La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, según los estudiantes a los que se pudo acceder. Participaron un total de 410 estudiantes (202 hombres = 49.3%; 208 mujeres = 50.7%) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de centros públicos de la región de Murcia. El rango de edad estuvo comprendido entre 13 y 16 años ($M = 15.14$; $DT = .96$), siendo la edad media de los chicos 15.11 ($DT = .98$) y la de las chicas 15.17 ($DT = .94$). La distribución por cursos fue de 136 estudiantes en 2.º de ESO (33.2%), 131 en 3.º de ESO (32%) y 143 en 4.º de ESO (34.8%).

Instrumentos

Metas de Logro. Se empleó la versión española adaptada a la Educación Física del *Cuestionario de Metas de Logro 2x2* (AGQ) (Moreno, González, y Sicilia, 2008), de la ver-

sión adaptada a la Educación Física (AGQ-EF; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006) del *Achievement Goal Questionnaire* (AGQ) de Elliot y McGregor (2001). Este instrumento se elaboró para medir orientaciones de metas de logro de los estudiantes en Educación Física. El instrumento original contiene 12 ítems, y está compuesto por cuatro subescalas (tres ítems por factor): *aproximación-maestría*, *evitación-maestría*, *aproximación-rendimiento* y *evitación-rendimiento*. La escala estaba precedida por la frase «*En mis clases de educación física...*». Las respuestas fueron recogidas mediante una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 7 (*totalmente de acuerdo*). Méndez et al. (2013) hallaron los siguientes valores de consistencia interna: *aproximación-rendimiento*, $\alpha = .88$; *aproximación-maestría*, $\alpha = .78$; *evitación-rendimiento*, $\alpha = .78$; *evitación-maestría*, $\alpha = .65$.

Satisfacción con la Educación Física. Se empleó la escala de *Satisfacción con la Educación Física* de la versión validada al contexto español y adaptada a la Educación Física (SSI-EF) por Baena, Granero, Bracho y Pérez (2012) del original *Sport Satisfaction Instrument* (SSI) (Duda y Nicholls, 1992). Este instrumento presenta ocho ítems que miden el grado de satisfacción en las actividades deportivas, con dos subescalas que miden la *satisfacción/diversión* (cinco ítems) y el *aburrimiento* (tres ítems). La escala estaba precedida por la frase «*Indica tu grado de desacuerdo o acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas*

a tus clases de educación física». Las respuestas fueron recogidas mediante una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). En el trabajo de Baena, Granero, Bracho, et al. (2012), la consistencia interna hallada fue: *satisfacción/diversión*, $\alpha = .92$; *aburrimiento*, $\alpha = .79$.

Satisfacción con la escuela. Se empleó el *Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en la Escuela (ISC)* del *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale*, de Nicholls, Patashnick y Nolen (1985), Nicholls (1989) y Duda y Nicholls (1992), adaptado al castellano por Castillo, Balaguer y Duda (2001). Este instrumento presenta ocho ítems que miden el grado de satisfacción con la escuela, con dos subescalas que miden la *satisfacción/diversión* (cinco

ítems) y el *aburrimiento* con la escuela (tres ítems). La escala estaba precedida por la frase «*Dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones, referidas a todas tus clases en el instituto*». Las respuestas fueron recogidas mediante una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). En la investigación de Baena, Granero y Ortiz (2012), la consistencia interna hallada fue: *satisfacción/diversión*: $\alpha = .73$ (pretest) y $\alpha = .71$ (postest); *aburrimiento*: $\alpha = .76$ (pretest) y $\alpha = .75$ (postest).

En el presente trabajo, se han utilizado la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída como índices de fiabilidad y validez, pudiendo observarse los valores en la Tabla 1.

Tabla 1

Consistencia Interna y Validez de las Dimensiones Estudiadas

	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada
AGQ		
aproximación-maestría	.86	.76
evitación-maestría	.86	.68
aproximación-rendimiento	.89	.72
evitación-rendimiento	.80	.58
SSI-EF		
satisfacción/diversión con la Educación Física	.92	.69
aburrimiento con la Educación Física	.77	.54
ISC		
satisfacción/diversión con la escuela	.85	.53
aburrimiento con la escuela	.77	.53

Procedimiento

Siguiendo a Hernández, Fernández, y Baptista (2010), el diseño de este trabajo ha sido transversal, no experimental, y correlacional-causal. Respecto al procedimiento, se obtuvieron permisos para realizar la investigación por parte de los órganos competentes, tanto de los centros educativos de secundaria como universitarios. Se informó, en detalle, a padres/tutores y adolescentes acerca del protocolo y objeto del estudio. La firma del consentimiento informado por parte de ambos fue requisito indispensable para poder participar. Los instrumentos para medir las diferentes variables se administraron en el aula por los propios investigadores y sin la presencia del docente. Todos los participantes fueron informados del objetivo de estudio, voluntariedad y confidencialidad de las respuestas y manejo de datos y que no había respuestas correctas o incorrectas. Al comienzo se les pidió que contestaran con la máxima sinceridad y honestidad.

Análisis de datos

Se calcularon las medias, desviaciones típicas, asimetrías y curtosis con el SPSS 22.0. Para el análisis de consistencia interna, se hallaron la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída de cada dimensión. Además, se calculó el coeficiente de Mardia-Based-Kappa para estimar la normalidad multivariante. Para evaluar la estructura factorial de cada ins-

trumento se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2003). Finalmente se realizaron varios modelos de regresión estructural para estudiar la predicción de la satisfacción con la escuela a partir de las metas de logro 2x2 y la satisfacción con la Educación Física.

Resultados

Análisis preliminares

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables utilizadas. En las metas destaca la puntuación media obtenida por la *aproximación-maestría* ($M = 5.00$, $DT = 1.37$), con valores más altos que la *evitación*, tanto en *rendimiento* ($M = 4.75$, $DT = 1.38$) como en *maestría* ($M = 4.55$, $DT = 1.48$), y la *aproximación-rendimiento* ($M = 4.25$, $DT = 1.58$), que alcanzó la puntuación más baja. La *satisfacción/diversión con la Educación Física* ($M = 3.89$, $DT = .88$) obtuvo puntuaciones muy superiores a los valores del *aburrimiento con la Educación Física* ($M = 2.18$, $DT = .96$), mientras que el *aburrimiento con la escuela* ($M = 3.02$, $DT = .97$) obtuvo una puntuación media más alta que la *satisfacción/diversión con la escuela* ($M = 2.77$, $DT = .81$).

Seguidamente se efectuó un análisis de la normalidad multivariante de cada una de las escalas. Se realizó el *test de normalidad basado en la curtosis multivariante relativa*

Tabla 2

Índices de Ajuste de los Modelos

	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	χ^2/gl	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
AGQ	133.95	48	.001	2.79	.92	.93	.95	.06
SSI-EF	48.14	19	.001	2.53	.96	.96	.97	.06
ISC	72.54	19	.001	3.82	.90	.89	.93	.08

Nota. χ^2 = chi cuadrado; *gl* = grados de libertad; NFI = índice de ajuste normalizado; NNFI = índice de ajuste no normativo; CFI = índice de ajuste comparativo; RMSEA = error de aproximación cuadrático medio.

(RMK) de PRELIS, del programa LISREL 8.80. El valor de la *curtosis normaliza multivariante* de cada instrumento fue: AGP, 27.465 (*Mardia-Based-Kappa* = .296); SSI-EF, 27.707 (*Mardia-Based-Kappa* = .339); ISC, 8.004 (*Mardia-Based-Kappa* = .125). El valor crítico considerado del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test en cada escala mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante, lo que implica la utilización de estimadores robustos. Por ello, se utilizó el método de estimación *weighted least squares* (WLS) del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom (2003). La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como input para el análisis de los datos. Se hipotetizó para cada escala un modelo de medida consistente en un modelo de factores que asumió la existencia de las variable latentes según los instrumentos originales descritos en el apartado correspondiente.

La evaluación de los modelos se calculó mediante índices de ajuste absolutos y relativos: se el valor *p* asociado con el estadístico chi cua-

drado (χ^2), la *ratio* entre χ^2 y grados de libertad (*gl*) (χ^2/gl), NFI (*índice de ajuste normalizado*), NNFI (*índice de ajuste no normativo*), CFI (*índice de ajuste comparativo*) y RMSEA (*error de aproximación cuadrático medio*). Los parámetros estimados se consideran significativos cuando el valor asociado al valor *t* es superior a 1.96 ($p < .05$). Los índices de ajuste obtenidos se presentan en la Tabla 2 y se ajustan a los parámetros establecidos, por lo que se pueden aceptar como buenos los modelos propuestos.

Modelo de ecuaciones estructurales

Considerando los resultados anteriores, se procedió a valorar la normalidad multivariante del modelo estructural (Figura 2). También en este caso se realizó el *test de normalidad basado en la RMK*. El valor calculado en la *RMK* fue de 29.05 y el del coeficiente de *Mardia-Based-Kappa* fue de .140. El valor crítico del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test indicaron que no se puede aceptar la normalidad multivariante. Estos datos recomiendan nuevamente la utili-

zación del método de estimación WLS para variables ordinales de LISREL (Jöreskog y Sörbom, 2003). Por este motivo, como input para el análisis de datos se utilizó la matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas.

Seguidamente, con objeto de analizar las relaciones e interacciones existentes entre las teorías citadas, se ha utilizado el modelo de regresión estructural. Levy y Hancock (2007), recomiendan formular y analizar varios modelos si los datos así lo aconsejan y de reportar los resultados más relevantes, por lo que se verificaron diversos modelos de ecuaciones estructurales. Inicialmente, y correspondiendo con la hipótesis de partida, se estimó el modelo en el que las metas de logro de aproximación predicen la *satisfacción/diversión con la Educación Física y con la escuela*, siendo predicha ésta última, también por la segunda variable. A la vez, las metas de evitación buscarían predecir el aburrimiento, tanto en la Educación Física como en la escuela. Tras realizar los cálculos, tanto los *t-value* obtenidos como los índices de ajuste del modelo recomendaban su revisión; en general, los valores de *t* eran muy bajos (< 1.96) o no resultaban significativos. Por ejemplo, los *t-value* entre la *evitación-maestría* y la *satisfacción/diversión con la Educación Física* fueron negativos (-3.09) y bajos en el caso de la *satisfacción/diversión con la escuela* (.17). En el resto de metas, los *t-value* obtenidos estuvieron por debajo de .45, a excepción de la *aproximación maestría* con la

satisfacción/diversión con la Educación Física (3.56, $p < .05$). A la vista de estos resultados se decidió estimar un nuevo modelo dejando únicamente la *aproximación-maestría* en predicción de la satisfacción y del aburrimiento tanto con la Educación Física como con la escuela. En este caso, el modelo presentaba valores cerca de los aceptables. Para mejorar dicho modelo se tuvieron en cuenta los *Índices de Modificación* propuestos por el programa en el *output*. Con estos indicadores, el modelo mejoraba notablemente si el *aburrimiento con la Educación Física* era predicho por la *satisfacción con la escuela* y a su vez prediría la *satisfacción con la Educación Física*; mientras que el *aburrimiento con la escuela* prediría la *satisfacción/diversión con la escuela*. Como último indicador a mejorar, el programa recomendaba predecir exclusivamente la *satisfacción/diversión con la escuela* a partir de la *satisfacción/diversión con la Educación Física*. Tras ajustar el modelo de la Figura 2 y realizar los cálculos, los resultados obtenidos fueron aceptables: $\chi^2 = 1130.46$; $gl = 336$; $p < .001$; $\chi^2/gl = 3.36$; NFI = .94; NNFI = .97; CFI = .97; RMSEA = .05.

En la Figura 2 se observa como la *aproximación-maestría* predice positivamente la *satisfacción/diversión con la Educación Física* (.41), siendo negativa la predicción hacia el *aburrimiento con la Educación Física* (-.63). La *satisfacción/diversión* con esta asignatura predice de manera significativa la *satisfacción/diversión con la escuela*, mientras que el poder

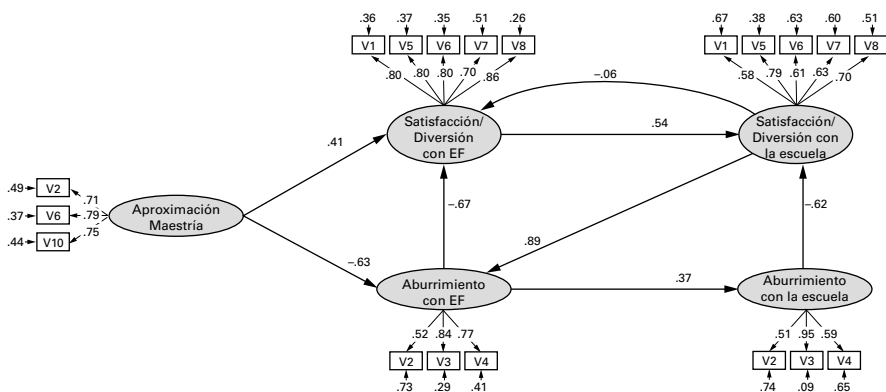


Figura 2. Modelo de regresión estructural.

Nota. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$.

de predicción del *aburrimiento con la Educación Física* sobre el *aburrimiento con la escuela* es bastante menor, pero también destacable. El *aburrimiento con la Educación Física* predice negativamente la satisfacción con la Educación Física (-.67), y es predicho positivamente por la satisfacción con la escuela (.89). Igualmente, el *aburrimiento con la escuela* predice negativamente la *satisfacción/diversión con la escuela* (-.62). Finalmente, ésta última sería un bajo predictor de la *satisfacción/diversión con la Educación Física*.

Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido analizar un modelo de predicción de las orientaciones de metas sobre la satisfacción con la escuela y con la Educación Física. Como hipótesis de

partida, se esperaba que las metas de maestría actuaran como predictoras de la satisfacción, tanto con la Educación Física como con la escuela, y que las metas de rendimiento fueran predictoras del aburrimiento en ambos instrumentos.

En respuesta a la hipótesis, llama la atención que la meta de *aproximación-maestría* es la única predictoras de la *satisfacción*, en este caso con la Educación Física y no con la escuela, dejando fuera del modelo al resto de metas de logro. Sobre esto, Ferriz, Sicilia, y Sáenz (2013) encontraron que algunas variables menos intrínsecas eran también predictoras de la satisfacción con la Educación Física, aunque concluían que los mejores predictores eran, sin duda, las formas más motivadas. Esta aportación y el resultado encontrado proporcionan información relevante en contra de la posible combinación de metas (ya co-

mentada) para conseguir algunos efectos positivos en el alumnado, como en este caso, la satisfacción y la diversión con la Educación Física. Además, la *aproximación-maestría* predice negativamente el *aburrimiento* con esta asignatura, corroborando las aportaciones existentes en la literatura (Duda y Nicholls, 1992; Fernández, Méndez, Cecchini, y González, 2012; Nicholls, 1989). Además, se reconoce por autores como Cuevas et al. (2013), que en Educación Física la orientación del alumnado hacia la maestría se relaciona con la satisfacción y el disfrute, con altos niveles de esfuerzo, con la persistencia en el aprendizaje, la cohesión del grupo, y otras variables positivas. Existen incluso evidencias empíricas de que las metas de *aproximación-maestría* se relacionan con consecuencias más positivas en el estudiante que el resto de metas, destacando además de las nombradas, una alta motivación autodeterminada y bajos niveles de aburrimiento y desmotivación (Méndez et al., 2013).

Una aportación interesante del presente trabajo es que la *satisfacción/diversión con la Educación Física* predice positivamente, la *satisfacción/diversión con la escuela*, no siendo esta predicción a la inversa. Esto da muestra de la importante contribución de la Educación Física en el currículum español, pues contribuye notablemente a que los estudiantes estén satisfechos con la escuela, y lo que ello conlleva para el sistema educativo. Este resultado es, además, de gran relevancia, pues puede favore-

cer la eliminación de los estereotipos existentes en la escuela y entre padres y madres con respecto a esta asignatura, llamada en ocasiones *maría*.

En cambio, la escuela en su generalidad no aporta, sino todo lo contrario, a la *satisfacción/diversión con la Educación Física*, la cual es predicha negativamente. Aquí cabe recordar a Hammelsbeck (citado en Grupe, 1976, p. 50), que ya expresaba la idea de que «*la educación es más que la educación física, pero muy poco sin ella*». Este resultado quizá pueda ser debido a las diferencias existentes en la valoración que los estudiantes hacen de la escuela en general y de la Educación Física en particular. Tal como se recoge en trabajos recientes (Baena, Granero, Pérez, Bracho, y Sánchez, 2013; Granero et al., 2012), la materia de Educación Física es muy bien valorada por el alumnado, posiblemente, debido a la cantidad de contenidos interesantes y motivantes que se imparten, a la diversidad de metodologías que se usan en las clases (y que permiten una mayor interacción y socialización entre los discentes), a los beneficios psicológicos y físicos que produce el ejercicio físico, etc.; todo ello contribuye a mejorar el bienestar subjetivo del estudiante. Estas diferencias marcan posiblemente una notable distancia entre esta materia y el resto de asignaturas del currículum.

Pero las aportaciones de la contribución de la Educación Física continúan en este trabajo, pues en el *path diagram* se observa cómo el *aburrimiento con la Educación Física* pre-

dice positivamente el *aburrimiento con la escuela*. Pero además, las dos dimensiones de *aburrimiento* predicen, con valores parecidos, la *satisfacción/diversión con la Educación Física* y con la escuela respectivamente, añadiendo además que el *aburrimiento* en esta asignatura es predicho por la *satisfacción/diversión con la escuela*. Estos resultados suponen una llamada de atención a los docentes de Educación Física, quienes han de trabajar duro para conseguir, como se anunciaba en la introducción, una alta calidad de las experiencias educativas que ofrecen a los estudiantes, aproximándoles a su bienestar subjetivo. Para ello, es necesario que las clases de Educación Física se alejen de la monotonía (Mowling, Brock, Eiler, y Rudisill, 2004), que se acerque a los intereses de los estudiantes (MacPhail, Kirk, y Eley, 2003), y a la planificación ordenada, donde el profesor otorgue autonomía a los estudiantes (Calderón, Martínez, y Martínez, 2013), lo cual mejorará posiblemente su motivación hacia la asignatura (Baena, Granero, Sánchez, y Martínez, 2013). En general, en las clases de Educación Física son necesarias actuaciones educativas de éxito para ésta área (Aubert, Bizkarra, y Calvo, 2014) que, en este sentido, repercutirán también en la escuela y el profesorado. Sobre esto, Hui y Sun (2010) y Danielson et al. (2009), expresan que la actuación docente es fundamental para que el alumnado esté satisfecho en la escuela, y esto sería más importante en primaria, donde existe más apego del estudiante hacia el docente. Igual-

mente, el clima escolar creado en el centro, y sobre todo en Educación Física, donde generalmente suele ser bueno, afectará al alumnado —tanto a su comportamiento como a su aprendizaje—, llegando a que estén más o menos satisfechos (Zullig, Huebner, y Patton, 2011), o más o menos aburridos. Por tanto, nuevamente los resultados aquí hallados muestran la importancia que el buen trabajo del docente de Educación Física tiene en la contribución de la satisfacción del estudiante con la escuela.

Para concluir, habría que destacar, por un lado, que la hipótesis de partida no se ha cumplido en su totalidad, pues las dos metas de maestría no son predictoras de la *satisfacción* en ambos instrumentos, ni las metas de rendimiento predicen el *aburrimiento*. Resaltar la importancia que tiene la *aproximación-maestría* en la predicción de la *satisfacción/diversión con la Educación Física* y ésta en la *satisfacción/diversión con la escuela*. Este resultado es más importante si cabe, si se tiene como referente los beneficios nombrados en aquel alumnado que se encuentra satisfecho, como la reducción del abandono escolar (Elmore y Huebner, 2010) tan destacado en España, o la mejora en las calificaciones como propone el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Para acercar al alumno a la maestría, Ames (1992a) expuso algunas estrategias de motivación (TARGET) que deben ser empleadas por el docente para conseguir una mayor implicación a la tarea, como por ejemplo, ofrecer una mayor

autonomía en las tareas, fomentar las recompensas intrínsecas, utilizar agrupaciones flexibles, valorar el progreso personal o proporcionar el tiempo suficiente de práctica para el alumno.

Una de las limitaciones de esta investigación es el tipo de diseño realizado, pues al ser un estudio transversal, estos resultados podrían cambiar dependiendo de diversas variables, como por ejemplo el tipo de contenidos impartidos en clase o el tipo de muestra. Por este motivo, una perspectiva de trabajo futuro podría ser comparar con un diseño pre-postest este modelo estructural tras recibir diversas unidades didácticas en Educación

Física y en diversas poblaciones. Asimismo, el modelo de regresión estructural estimado es uno de los posibles que podrían ser válidos en relación a las variables analizadas; ello es debido al problema de los modelos equivalentes que presenta la técnica de ecuaciones estructurales, según Hershberger (2006). Por estos motivos, futuras investigaciones podrían analizar nuevamente este modelo, pero desde la representatividad de una muestra en una población determinada e, incluso, haciendo comparaciones entre tipos de centros, etapas educativas o tipos de poblaciones (comparaciones entre comunidades e incluso países).

Referencias

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Aubert, A., Bizkarra, M., y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148.
- Baena, A., Granero, A., Bracho, C., y Pérez, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4037
- Baena, A., Granero, A., Pérez, F. J., Bracho, C., y Sánchez, J. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Baena, A., Granero, A., Sánchez, J. A., y Martínez, M. (2013). Apoyo a la autonomía en educación física: Antecedentes, diseño, metodología y análisis

- de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 24, 46-49.
- Baena, A., Granero, A., y Ortiz, M. M. (2012). Quasi-experimental study of the effect of an adventure education programme on classroom satisfaction, physical self-concept and social goals in physical education. *Psychologica Belgica*, 52(4), 386-396.
- Calderón, A., Martínez, D., y Martínez, I. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud del alumnado tras una unidad didáctica basada en educación deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-20.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2001). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., y Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 69-92.
- Cuevas, R., García, T., y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en educación física: Una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692. doi: 10.6018/analesps.29.3.175821
- Danielsen, A. G., Breivik, K., y Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401. doi: 10.1080/00313831.2011.587322
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., y Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303-318.
- Diener, E. (2009). Assessing well-being: Progress and opportunities. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25-65). New York: Springer (Social Indicators Research Series, 39).
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.290
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Elmore, G. M., y Huebner, E. S. (2010). Adolescents satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. doi: 10.1002/pits.20488
- Ervasti, J., Kivima, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., ... y Virtanen, M. (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: A prospective cohort study. *The European Journal of Public Health*, 22(2), 215-219. doi: 10.1093/eurpub/ckr043.
- Fernández, F., Méndez, A., Cecchini, J. A., y González, C. (2012). Achievement goals and social goals' influence on physical education students' fair play. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 73-91. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1816
- Ferriz, R., Sicilia, A., y Sáenz, P. (2013). Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self-

- determination theory. *The Open Education Journal*, 6, 1-7.
- Granero, A., Baena, A., Pérez, F. J., Ortiz, M. M., y Bracho, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11, 614-623.
- Grupe, O. (1976). *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5.ª Ed.)*. México: MacGrawHill.
- Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 13-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Huebner, E. S., Ash, C., y Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183. doi: 10.1023/A:1010939912548
- Hui, E. K. P., y Sun, R. C. F. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172. doi: 10.1080/01443410903494452
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (2003). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Levy, R., y Hancock, G. R. (2007). A framework of statistical tests for comparing mean and covariance structure models. *Multivariate Behavioral Research*, 42, 33-66.
- Luopa, P., Pietikänen, M., y Jokela, J. (2006). *Mistä tukea? Depression, bullying, and truancy among adolescents in Helsinki 1996-2006 (in Finnish)*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare
- MacPhail, A., Kirk, D., y Eley, D. (2003). Listening to young people's voices: Youth sports leaders' advice on facilitating participation in sport. *European Physical Education Review*, 9, 57-73. doi: 10.1177/1356336X03009001180
- Méndez, A., Fernández, J., Cecchini, J. A., y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30(4), 621-633.
- Moreno, J. A., González, D., y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K., y Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in physical education: Breaking down barriers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 40-51. doi: 10.1080/07303084.2004.10607256
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692. doi: 10.1037//0022-0663.77.6.683
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cam-

- bridge. MASS: Harvard University Press.
- Rodríguez, A., y Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Smith, M., Duda, J. L., Allen, J., y Hall, H. K. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190. doi: 10.1348/000709902158838
- Takakura, M., Wake, N., y Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *Journal of School Health*, 80(11), 544-551. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x
- Tsouloupas C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189. doi: 10.1080/01443410903494460
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., y Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. doi: 10.1002/pits.20532

Antonio Baena Extremera, Profesor Titular de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia. Funcionario del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria y Primaria. Sus principales líneas de investigación están centradas en la enseñanza del Educación Física, así como con las Actividades Físicas en el Medio Natural. Los trabajos más relevantes se han publicado en revistas prestigiosas a nivel nacional e internacional como la *International Journal of Morphology*, *Journal of Science and Technology of the Americas*, *Revista de Psicodidáctica*, *Journal of Sports Science and Medicine*, *Psychologica Belgica*, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, entre otras.

Antonio Granero-Gallegos, Dr. y Licenciado en Educación Física. Miembro del Grupo de Investigación «E0B5-02 Actividad Físico-Deportiva y Calidad de Vida» de la Universidad de Murcia. Funcionario del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. Vicedirector del Centro del Profesorado Almería 03, Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía. Sus principales líneas de investigación están centradas en aspectos relacionados con la enseñanza del Educación Física, así como con las Actividades Físicas en el Medio Natural. Los hallazgos se han publicado en prestigiosas revistas nacionales e internacionales: *Adicciones*, *Collegium Antropolologicum*, *Journal of Sports Science and Medicine*, *Journal of Science and Technology of the Americas*, *Psychologica Belgica*, *Revista de Psicodidáctica*, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *Revista Latinoamericana de Psicología*, entre otras.