



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y
Evaluación Educativa

ISSN: 1134-4032

relievejournal@gmail.com

Universidad de Granada
España

Castro-Sánchez, Manuel; Zurita-Ortega, Félix;
García-Mármol, Eduardo; Chacón-Cuberos, Ramón
Asociación entre clima motivacional, ajuste escolar y funcionalidad familiar en adolescentes
RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación
Educativa, vol. 25, núm. 2, 2019, Junio-Diciembre
Universidad de Granada
Valencia, España

DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14251>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91664472003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Asociación entre clima motivacional, ajuste escolar y funcionalidad familiar en adolescentes

Association between motivational climate, school adjustment and family functioning in adolescents

Castro-Sánchez, Manuel; Zurita-Ortega, Félix; García-Mármol, Eduardo, & Chacón-Cuberos, Ramón

Universidad de Granada (España)

Abstract

The present study seeks to define and contrast an explanatory model of motivational climate, school adjustment and family functioning, and to analyse the existing associations between the aforementioned variables through structural equation analysis. The sample includes 2,134 adolescents aged 12 to 18 years from the province of Granada. Motivational climate (PMCSQ-2), school adjustment (EBAE-10) and family functioning (APGAR) are analysed. A descriptive cross-sectional design is used and the program AMOS 23.0 is employed to construct the multi-group structural equation model. The model showed appropriate fit ($\chi^2 = 241.34$; $df = 17$; $p < .001$; CFI = .953; NFI = .950; IFI = .953; RMSEA = .079). The present study revealed that task-oriented motivational climates toward assignments generate higher levels of school adjustment within students. In fact, this same motivational climate is directly associated with family functioning, with these being considered positive variables for determining a good climate in the physical education classroom. On the other hand, an ego-oriented motivational climate was inversely related with school adjustment, without being linked to family functioning. All of this reveals the importance of promoting more self-determined types of motivation in the classroom, which encourage cooperation between group members, effort and personal improvement

Keywords: motivational climate; family functioning; school adjustment; adolescents Occupational.

Resumen

El presente estudio pretende definir y contrastar un modelo explicativo sobre el clima motivacional, el ajuste escolar y la funcionalidad familiar, y analizar las asociaciones existentes entre las mencionadas variables mediante un análisis de ecuaciones estructurales en una muestra de 2.134 adolescentes de 15 a 18 años de la provincia de Granada, analizando el clima motivacional (PMCSQ-2), el ajuste escolar (EBAE-10) y la funcionalidad familiar (APGAR). Se utiliza un diseño de tipo descriptivo y corte transversal, empleando AMOS 23.0 para realizar un modelo de ecuaciones estructurales multigrupo que se ajustó de forma correcta ($\chi^2 = 241,34$; $gl = 17$; $p < ,001$; CFI = ,953; NFI = ,950; IFI = ,953; RMSEA = ,079). Este estudio revela como los climas motivacionales orientados hacia la tarea generan mayores niveles de ajuste escolar en el alumnado. De hecho, este mismo clima motivacional se asocia directamente con la funcionalidad familiar, considerándose variables positivas para el buen clima en el aula de educación física. Por otro lado, el clima motivacional orientado al ego estuvo inversamente relacionado con el ajuste escolar, sin vincularse con la funcionalidad familiar. Todo ello revela la importancia de promover motivaciones más autodeterminadas en las aulas, que fomenten la cooperación entre los miembros del grupo, el esfuerzo y la superación personal.

Palabras clave: clima motivacional; funcionalidad familiar; ajuste escolar; adolescentes.

Reception Date
2019 March 11

Approval Date
2019 November 14

Publication Date:
2019 November 18

Fecha de recepción
2019 Marzo 11

Fecha de aprobación
2019 Noviembre 14

Fecha de publicación
2019 November 18

Corresponding author / Autor de contacto

Castro-Sánchez, Manuel. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. University of Granada. C/ Santander, 1. CP. 52071 Melilla (Spain). manuelcs@ugr.es

La capacidad de adaptación y el nivel de satisfacción de los adolescentes hacia el contexto educativo ha sido objeto de estudio en los últimos años (Gutiérrez & López, 2012; Herrera, Souza & Soares de Quadros, 2018; Kim & Kim, 2011), tanto en un ámbito general, como en el área de Educación Física (Cox & Williams, 2008; García-Vélez, 2018; Moreno-Murcia & Vera, 2011). Por ello, varias investigaciones han trabajado el constructo del “Ajuste Escolar”, concretándolo como el grado de integración y adaptación del alumnado en el medio educativo, determinado por la propia satisfacción y la integración social (Heras & Navarro, 2012).

En este sentido, Moral, Sánchez, y Villarreal (2010) establecen como indicadores del ajuste escolar, el apoyo social recibido por iguales, docentes y familia, la autoestima, el rendimiento académico, las tareas realizadas en las sesiones de Educación Física y la motivación en relación con las metas propuestas (Estévez, Musitu, & Herrero, 2005; Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009). Del siguiente modo, Gutiérrez y Gonçalves (2013) concretaron las principales características que configuran a los adolescentes con un ajuste elevado, quedando caracterizados por la valoración de su proceso de aprendizaje, una implicación positiva, buenas relaciones sociales y el buen comportamiento en el aula (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007; Moreno et al., 2009; Patel, 2018). Por el contrario, el alumnado desadaptado es aquel que genera comportamientos disruptivos, presentando un bajo rendimiento académico, no adecuándose a las normas sociales y con bajas expectativas académicas de futuro (Ansong et al., 2018; Heras & Navarro, 2012).

Autores como Gómez, Gámez y Martínez (2011) señalan en su estudio la relación existente entre el nivel de satisfacción escolar y las prácticas realizadas en la asignatura de Educación Física; pues las sesiones orientadas a la autonomía, diversión y cooperación generan conductas positivas que se traducen en un mayor ajuste escolar (Casas et al., 2014;

Derry, 2002). En esta línea, el clima motivacional generado por el docente en el aula resulta fundamental (Cuevas, García-Calvo, & Contreras, 2013), dado que configura tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la adaptación y ajuste que se genere en el alumnado (Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2009; Randall, Shapiro, Smith, Jervis & Logan, 2019).

Basándose en la Teoría de las Metas de Logro, Cervelló, Moreno, Martínez, Ferríz y Moya (2011) definen el clima motivacional como el ambiente de intervención que configuran diversos agentes -docentes, familia o pares- mediante señales concretas; el cual, podrá estar orientado al proceso o al rendimiento (Ada, Çetinkalp, Altıparmak & Asci, 2018; Cuevas et al., 2013; Moreno, Martínez, & Alonso, 2010). Varios autores denominan dichas orientaciones como Clima Tarea y Clima Ego, quedando cada uno de ellos configurado por unas características determinadas. Un clima basado en la tarea se concreta como aquel que persigue la mejora del individuo durante un proceso, en el cual, priman la cooperación entre pares, altos niveles de satisfacción y la motivación intrínseca (García-González, Sevil-Serrano, Abós, Aelterman & Haerens, 2019; Gutiérrez, 2014; Ruíz-Juan, Piéron, & Zamarripa, 2014). Por otro lado, un clima basado en el ego configura un entorno en el que los sujetos persiguen un mayor rendimiento que los demás, caracterizándose por la comparación social y la motivación extrínseca basada en recompensas externas (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, & Moreno-Murcia, 2011; Bakirtzoglou & Ioannou, 2011; Cervelló et al., 2011; Rokka, Kouli, Bebetos, Goulmaris & Mavridis, 2019).

Estudios como el de Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer (2011) o Moreno et al. (2010) ponen en relieve la labor docente en la configuración un clima motivacional que permita un buen ajuste escolar, destacando para ello el Clima Tarea. La justificación de esta premisa recae en que este tipo de clima permite el trabajo en equipo y la cooperación (Ada et al., 2018; Almagro et al., 2011; Boyce,

Steele, Gano-Overway, & Whaley, 2014), generando comportamientos prosociales. Además, Méndez-Giménez, Fernández-Rio y Cecchini-Estrada (2013a) añaden que el clima tarea conforma patrones adaptativos en el alumnado, como una mejora de la competencia autopercibida y el autoconcepto. De este modo, se favorece el apoyo social y el desarrollo de componentes cognitivos que Heras y Navarro (2012) señalan como indicadores del ajuste escolar; logrando una mayor adaptación del alumnado a las clases de Educación Física (Blández, Fernández & Sierra, 2007; Milton, Appleton, Bryant & Duda, 2018; Moreno-Murcia & Vera, 2011). Por otro lado, el Clima Ego puede disminuir la autoestima y el autoconcepto de aquel alumnado que no posea una orientación al rendimiento, ya que está expuesto a la comparación social (García-González et al., 2019; Moreno et al., 2010; Ruíz-Juan et al., 2014); ocasionando patrones motivacionales desadaptativos (Méndez-Giménez et al., 2013a). De este modo, un clima con orientación al ego generaría actitudes negativas en parte del alumnado, no cumpliendo sus necesidades y generando insatisfacción (Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Milton et al., 2018; Zurita et al., 2018).

En los últimos años han sido escasas las investigaciones realizadas sobre el ajuste escolar y la funcionalidad familiar en relación con el clima motivacional dentro el área de Educación Física. No obstante, si se aprecian varias que establecen relaciones con algunos de los factores e indicadores que proporcionan ajuste o adaptación escolar, como son el rendimiento académico (Tejedor-Tejedor & González-González, 2008; Vitaro, Brendgen, Girard, Dionne & Boivin, 2018), los comportamientos disruptivos (Gutiérrez & López, 2012; Phillips, McDaniel & Croft, 2018) o la motivación en el aula (Gómez et al., 2011; Stajkovic, Bandura, Locke, Lee & Sergeant, 2018). En esta línea, Hernández-Álvarez, López-Crespo, Martínez-Gorroño, López-Rodríguez y Álvarez-Barrio (2010) trabajaron la relación entre los comportamientos instructivos del docente y la satisfacción generada en el alumnado hacia la

Educación Física, obteniendo una asociación significativa entre ambos, con especial relevancia de los aspectos afectivos y comunicativos (Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2009; Casas et al., 2014; Valley & Graber, 2014). De hecho, Moreno y Hellín (2007) y Polo, León y Gozalo (2013) ponen en relieve la importancia de la comunicación bidireccional en la confección de un clima adecuado de aula, resultando ambos imprescindibles para lograr un correcto ajuste escolar. Por otro lado, tanto Moreno et al. (2010) como Gutiérrez y López (2014) estudiaron el logro académico como indicador del funcionamiento de la clase de Educación Física, el cual se expresa mediante el rendimiento y el nivel de satisfacción, entre otros factores (Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007; Rasberry et al., 2011), representando indicadores fundamentales de ajuste escolar.

La relación entre los comportamientos disruptivos y el clima motivacional ha sido otra de las áreas de estudio en torno al ajuste escolar, Heras y Navarro (2012) determinaron la relación entre conductas antisociales y el nivel de adaptación, concretando que aquellos climas motivacionales que no favorecen las relaciones entre iguales suelen ocasionar insatisfacción y perfiles psicológicos agresivos alejados de un buen ajuste (Hogue, Fry & Iwasaki, 2019; Simón, Gómez, & Alonso-Tapia, 2014; Valdés, Sánchez, & Carlos, 2012). Del mismo modo, Estévez y Jiménez (2014) relacionaron la conducta agresiva con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles, poniendo de manifiesto la importancia de intervenir en los discentes implicados mediante la creación de climas de aula que favorezcan la integración y relación con los pares y profesores (Kokkonen, Yli-Piipari, Kokkonen & Quay, 2019; Moral & Ovejero, 2013; Olano & Risco, 2005); intervención que se beneficiaría de un clima orientado a la tarea o maestría (Ada et al., 2018; Almagro et al., 2011; Cervelló et al., 2011; Milton et al., 2018; Musitu, Martínez, & Murgui, 2006).

Teniendo en cuenta la literatura analizada, que indica la existencia de asociaciones entre

factores motivacionales, ajuste escolar y funcionalidad familiar, este estudio plantea como objetivos:

- Definir y contrastar un modelo explicativo sobre el clima motivacional, el ajuste escolar y la funcionalidad familiar en adolescentes de Granada.
- Analizar las asociaciones existentes entre el clima motivacional, el ajuste escolar y la funcionalidad familiar mediante un análisis de ecuaciones estructurales.

Método

Población y Muestra

La presente investigación utiliza un diseño cuantitativo de carácter descriptivo y corte transversal, en la cual se desarrolla un estudio relacional para analizar el grado de dependencia entre las distintas variables objeto de estudio. La muestra de ésta investigación está compuesta por un total de 2.134 adolescentes de 15 a 18 años ($M=15,93$ años; $DT= 0,853$), de los cuales 1072 eran chicos (49,8%) y 1072 eran chicas (50,2%), provienen de 20 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Granada. Esta muestra es representativa en cuanto al número de adolescentes analizados matriculados en Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada ($n=18.930$), asumiendo un error muestral del ,02 con un nivel de confianza del 95%. Para la selección de los participantes se utilizó, según las indicaciones de Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas (2003), la técnica muestreo aleatorio por conglomerados, atendiendo a los centros educativos y localidades. Los centros educativos y estudiantes colaboraron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

Instrumentos

- *Ajuste Escolar (EBAE-10)*, de Moral et al. (2010). Este instrumento consta de 10 ítems, valorado con una escala tipo Likert, con un rango de respuesta de 6 puntos, donde 1=Completamente en Desacuerdo y 6=Completamente de Acuerdo. El rango de la escala va de 10 a 60 puntos, a mayor puntuación mayor

ajuste escolar. Éste test se divide en tres categorías: Rendimiento Escolar (1, 2 y 5), Expectativa Académica (3 y 4) y Problemas de ajuste a la escuela (6, 7, 8, 9 y 10). La consistencia interna (alfa de Cronbach) del instrumento, obtuvo un $\alpha = ,797$ para el cuestionario en general, mientras que para Rendimiento Escolar se obtuvo un $\alpha = ,746$, para Expectativa Académica se obtuvo $\alpha = ,860$, y para Problemas de ajuste en la escuela un $\alpha = ,772$.

- *Clima Motivacional (PMCSQ-2)*, extraído de la versión original de Newton, Duda, y Yin (2000) y adaptada al español por González-Cutre, Sicilia, y Moreno (2008), donde mediante una escala Likert de cinco opciones que va desde el 1= Totalmente en Desacuerdo hasta el 5= Totalmente de Acuerdo, se valoran 33 ítems. Asimismo, este test queda establecido en dos categorías Clima Tarea (Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo/Mejora y Papel Importante) y Clima Ego (Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre los Miembros del Grupo). La consistencia interna (alfa de Cronbach) del estudio, obtuvo un $\alpha = ,765$ para el cuestionario en general, mientras que para el Clima Tarea se obtuvo un $\alpha = ,851$ y en Clima Ego un $\alpha = ,867$.
- *Escala de Funcionalidad Familiar (APGAR)*, extraído de la versión original “Family APGAR” de Smilkstein, Ashworth, y Montano (1982) y adaptada al español por Bellón, Delgado, Luna, y Lardelli (1996), donde mediante una escala Likert de tres opciones (0= Casi Nunca, 1= A Veces y 2= Casi Siempre), se valoran 5 ítems formulados en sentido positivo, que generan tres tipos de funcionalidad, si es de 0 a 3, se categoriza como disfunción severa (D.S), de 4 a 6 disfunción moderada (D.M) y > 6 como funcionalidad familiar (F.F). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) del cuestionario en su versión original es de $\alpha=,750$ (Smilkstein et al., 1982), en la adaptación al español Bellon et al.,

(1996) obtuvo un $\alpha = ,840$ y más recientemente Sánchez-Sosa, Villarreal-González, y Musitu (2010) reportan una consistencia interna de $\alpha = ,790$. En este estudio se estableció un $\alpha = ,812$.

Procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de datos, se contactó con la Delegación de Educación y se solicitó la colaboración de los Centros Educativos. Se informó de la naturaleza de la investigación a cada uno de los centros, pidiendo su colaboración y la de sus alumnos, a los cuales se les entregó un modelo de autorización dirigida a sus tutores legales pidiendo el consentimiento informado de la participación en el estudio. La investigación garantizó el anonimato de los alumnos, aclarando que su utilización sería sólo con fines científicos. Los encuestadores estuvieron presentes durante la recogida de los datos, informando sobre la manera correcta de cumplimentar los cuestionarios. En todos los casos se contó con el consentimiento informado y se respetó el resguardo a la confidencialidad, de acuerdo con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975.

Análisis de datos

Se utilizó el software estadístico IBM SPSS® en su versión 22.0 para Windows con el fin de realizar los análisis descriptivos básicos (medias y frecuencias). Se empleó el programa IBM AMOS® 23 para analizar las

relaciones y efectos existentes entre los constructos implicados del modelo estructural diseñado. El ajuste del modelo fue comprobado con el fin de verificar la compatibilidad del mismo y la información empírica obtenida. La fiabilidad del ajuste fue realizada en base a los criterios de bondad de ajuste de Marsh (2007, p.785). En el caso del Chi-cuadrado, los valores no significativos asociados a p indican un buen ajuste del modelo. El valor del índice de ajuste comparativo (CFI) será aceptable con valores superiores a ,90 y excelente para valores superiores a ,95. El índice de ajuste normalizado (NFI) deberá ser superior a ,90. El valor del índice de incremento de ajuste (IFI) será aceptable con valores superiores a ,90 y excelente para valores superiores a ,95. Por último, el valor del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) será excelente si es inferior a ,05 y aceptable si es inferior a ,08.

A partir de los objetivos planteados se diseñó el modelo estructural hipotético que constituye la presente investigación (Figura 1). Los factores que lo componen son, Factor 1: Clima Tarea (CT); Factor 2: Clima Ego (CE); Factor 3: Papel Importante (PI); Factor 4: Esfuerzo/Mejora (EM); Factor 5: Aprendizaje Cooperativo (AC); Factor 6: Castigo por Errores (CPE); Factor 7: Reconocimiento Desigual (RD); Factor 8: Rivalidad entre Miembros (RM); Factor 9: Ajuste Escolar y Factor 10: Funcionalidad Familiar.

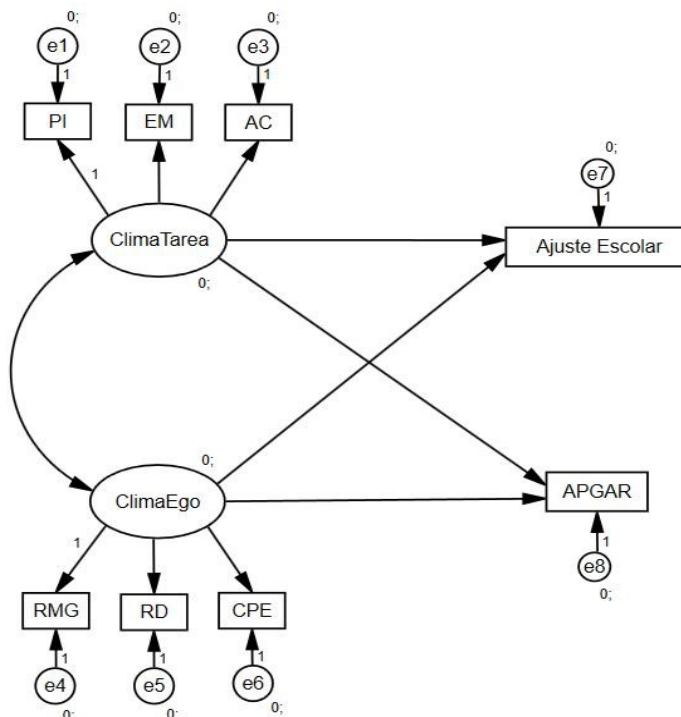


Figura 1. Modelo hipotético de clima motivacional, ajuste escolar y funcionalidad familiar.

Nota: CT, Clima Tarea; CE, Clima Ego; AC, Aprendizaje Cooperativo; EM, Esfuerzo/Mejora; PI, Papel Importante; CPE, Castigo por Errores; RD, Reconocimiento Desigual; RM, Rivalidad entre miembros.

El modelo de ecuaciones estructurales planteado se constituye a partir de dos variables latentes y ocho variables observables con el fin de concretar los indicadores. Las explicaciones causales de las variables latentes son formuladas en base a las relaciones observadas entre los indicadores, tomando en consideración la fiabilidad de los instrumentos. El Clima Tarea (CT) y el Clima Ego (CE) actúan como variables exógenas y cada una de estas es inferida por tres variables endógenas. En el caso del Clima Tarea las variables son Papel Importante (PI), Esfuerzo/Mejora (E/M) y Aprendizaje Cooperativo (AP). Las variables que configuran el Clima Ego son Castigo por Errores (CPE), Reconocimiento Desigual (RD) y Rivalidad entre miembros (RM). Las variables endógenas restantes son el Ajuste Escolar y la funcionalidad familiar (APGAR).

Las flechas bidireccionales (covarianzas) relacionan las variables exógenas, mientras que las flechas unidireccionales revelan los efectos (directos e indirectos) entre las variables empleadas. Asimismo, se asocian

términos de error de predicción a las variables endógenas, las cuales reciben el efecto de otras y precisan de variables error. La estimación de los parámetros fue realizada a través del método de máxima verosimilitud (ML) por ser no sesgado, coherente e invariante al tipo de escala.

Resultados

La evaluación del ajuste del modelo concretó un buen ajuste para la mayoría de los índices. Aunque se obtuvo un valor significativo del Chi-cuadrado ($\chi^2 = 241,34$; gl = 17; $p < ,001$), debe señalarse que este estadístico, como índice, no tiene límite superior, no pudiendo interpretarse de manera estandarizada, además del problema que plantea su sensibilidad al tamaño muestra. De este modo, se muestran otros índices de ajuste estandarizados que son menos sensibles al tamaño de la muestra (Jöreskog, 1987; p. 265.) El índice de ajuste normalizado (NFI) reveló un valor excelente de ,950. Asimismo, el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de incremento de ajuste (IFI) mostraron un valor de ,953 en ambos casos, siendo

excelentes. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) refleja un valor aceptable de ,079.

En la Figura 2 y Tabla 1 se muestran los valores estimados de los parámetros utilizados en el modelo teórico. La magnitud de dichos parámetros debe ser adecuada y los efectos tienen que ser significativamente distintos de cero, evitando obtener estimaciones No deben obtenerse estimaciones impropias.

Los datos obtenidos muestran relaciones estadísticamente significativas al nivel de ,005 (con un 5% de probabilidad de error) entre las dos dimensiones del clima motivacional (Clima Tarea y Clima Ego) y de estas

dimensiones con sus subcategorías (Clima Tarea y el Esfuerzo/Mejora, Clima Tarea y Papel Importante, Clima Ego y Reconocimiento Desigual y Clima Ego y Rivalidad entre Miembros), mostrando los pesos con mayor índice de regresión. Se observan asociaciones estadísticas entre el Clima Tarea y el ajuste escolar ($p < ,005$) y la funcionalidad familiar ($p < ,005$), ambas positivas y directas ($r = ,320$; $r = ,280$, respectivamente). Del mismo modo, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre el Clima Ego y el ajuste escolar, siendo negativa o inversa ($p < ,005$; $r = -,100$) y la funcionalidad familiar, siendo positiva ($p = .022$; $r = .06$).

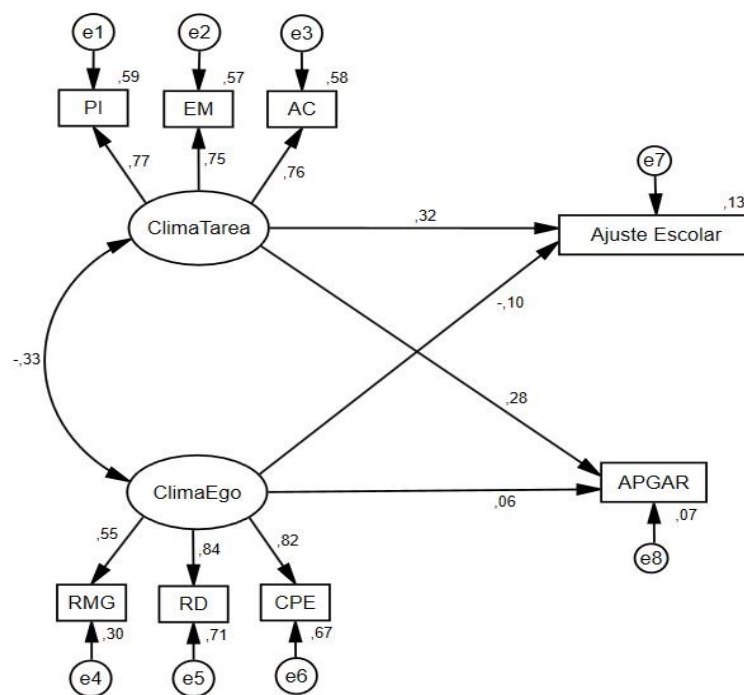


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales.

Nota: CT, Clima Tarea; CE, Clima Ego; AC, Aprendizaje Cooperativo; EM, Esfuerzo/Mejora; PI, Papel Importante; CPE, Castigo por Errores; RD, Reconocimiento Desigual; RM, Rivalidad entre miembros.

Tabla 1 - *Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión*

Relaciones entre variables			P.R.				P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.	P	Estimaciones
PI	←	CT	1,000	-	-	-	,766
EM	←	CT	,875	,029	30,186	***	,753
AP	←	CT	1,046	,034	30,366	***	,762
RMG	←	CE	1,000	-	-	-	,546
RD	←	CE	1,568	,067	23,259	***	,843
CE	←	CE	1,427	,061	23,433	***	,820
Ajuste Escolar	←	CT	4,282	,338	12,652	***	,322
Ajuste Escolar	←	CE	-1,669	,410	-4,075	***	-,100
APGAR	←	CE	,067	,029	2,285	,022	,057
APGAR	←	CT	,257	,024	10,650	***	,227
CE	↔	CT	-,097	,009	-10,775	***	-,328

¹ P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

² CT, Clima Tarea; CE, Clima Ego; AC, Aprendizaje Cooperativo; EM, Esfuerzo/Mejora; PI, Papel Importante; CPE, Castigo por Errores; RD, Reconocimiento Desigual; RM, Rivalidad entre miembros.

³ *** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel ,005.

Discusión

En esta investigación se ha analizado la relación del Clima motivacional con la funcionalidad familiar y el ajuste escolar; encontrando que el modelo se ajusta de forma conveniente, por lo que aporta datos relevantes ante la escasa existencia de estudios similares que analicen la relación entre las variables mencionadas.

Se encuentran estudios que analizan la relación entre el clima motivacional y variables académicas en el contexto de la educación física, como el estudio de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini (2013b) en el que se estudia la relación entre la motivación y el autoconcepto de los adolescentes, o el de González-Cutre et al. (2008) planteando un modelo cognitivo-social de la motivación en educación física. Pero es en el ámbito deportivo en el que más estudios encontramos sobre el clima motivacional, como el de Almagro et al. (2011) en el que se analiza el clima motivacional y las necesidades psicológicas en relación con el

compromiso deportivo en adolescentes; López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán (2011) analizan el clima motivacional en relación con la autoestima en deportistas; o el estudio de García-Mas et al. (2015) planteando un modelo teórico que relaciona la motivación con los niveles de ansiedad en deportistas, entre otros.

Del presente estudio se desprende que el Clima motivacional está relacionado con el ajuste escolar, encontrando que el clima tarea se relaciona de forma positiva y directa con el ajuste escolar, mientras el clima ego lo hace de forma negativa e indirecta, por lo que el clima tarea propiciará un mejor ajuste escolar, mientras que un clima ego mayor se verá reflejado en un peor ajuste escolar del alumnado. Por lo tanto, cuando los adolescentes se orientan a la tarea, se desenvuelven en el contexto escolar de una forma positiva, mejorando sus calificaciones y las relaciones con los docentes, personal del centro educativo, y sus compañeros, situación que se invierte cuando se orientan hacia el ego. Esto concuerda con los datos encontrados en

los estudios de Flores, Salguero y Márquez (2008), Lanos, Cervelló, y Tabernero (2008), Servil, Aibar, Abós, y García (2017), lo que confirman la relación positiva entre el clima tarea y el ajuste escolar, y negativa entre el clima ego y el ajuste escolar. De este modo, los adolescentes que se orientan hacia la tarea se desenvuelven mejor en el aula por su tendencia a intentar resolver los problemas en lugar de demostrar habilidad, y los que se orientan hacia el ego tienen problemas para desenvolverse en el centro educativo, ya que su finalidad es la pura demostración de habilidades, rechazando la creencia de la mejora a través del aprendizaje (Castro-Sánchez et al., 2015; Erturan-Ilker, Yu, Alemdaroğlu, & Köklü, 2018; Hortigüela, Fernández-Río, Pérez, 2016; Vilchez & Ruíz, 2016).

De acuerdo con los resultados hallados, se comprueba la existencia de una correlación más fuerte entre la funcionalidad familiar y el clima tarea, que con el clima ego, entendiendo que los adolescentes que se orientan más hacia la tarea tienen mejores relaciones familiares que los que se orientan hacia el ego. Diversos estudios como el de Moreno-Murcia, Cano, Gonzalez-Cutre, Cervelló, y Ruíz (2008) o el de Sánchez et al., (2009) indican que la familia ejerce una fuerte influencia sobre la personalidad del adolescente, por lo que una buena funcionalidad familiar inclinará a los jóvenes a decantarse hacia la tarea en vez de al ego, invirtiéndose la relación en el caso de encontrar una funcionalidad familiar pobre, encontrando en este caso una inclinación hacia el ego por parte de los sujetos analizados (Garay, 2016; Martín, González, Zagalaz, & Chinchilla, 2018; Ortiz, 2015). Esta investigación pone de manifiesto que el clima motivacional de orientación a la tarea promueve unas mejores relaciones familiares que el clima motivacional de orientación al ego, por lo tanto se desprende de estos datos que es necesario potenciar un clima tarea con el fin de mejorar las relaciones con la familia.

El presente trabajo de investigación muestra varias limitaciones al tratarse de un estudio de corte transversal que, aunque permite obtener datos sobre los adolescentes

de forma eficaz, no es posible establecer una relación de causa y efecto. Además, se podría considerar la inclusión de un mayor número de variables relacionadas con el contexto escolar en el modelo teórico que puedan proporcionar datos relevantes sobre la influencia del clima motivacional orientado hacia el deporte en las mismas. Asimismo, y como perspectivas futuras de investigación se considera interesante incluir variables relacionadas con otros factores psicosociales relevantes en el ajuste escolar y funcionalidad familiar, como es el autoconcepto y la autoestima. También sería interesante ampliar esta línea de investigación a otras poblaciones, como es la escolar y la universitaria con el fin de comparar dicho modelo explicativo mediante análisis multigrupo.

Como principales conclusiones, se puede señalar que, partiendo del modelo planteado por Newton, Duda, y Yin (2000), el modelo teórico propuesto sobre clima motivacional, ajuste escolar y funcionalidad familiar se ajustó de forma correcta, obteniendo una fiabilidad adecuada. En este sentido, se obtuvieron hallazgos de relevancia, poniendo en alza los efectos beneficios del clima motivacional orientado a la tarea en la promoción del a práctica deportiva. Las motivaciones más autodeterminadas se relacionaron de forma directa con el ajuste escolar y con la funcionalidad familiar, encontrando que los adolescentes que se orientan hacia la tarea obtenían mayores pesos de regresión en estas variables, las cuales se asociaban de forma positiva. A modo de resumen, las principales conclusiones obtenidas en este estudio indican que el clima motivacional de orientación a la tarea se relaciona de forma inversa con el clima de orientación al ego; el clima motivacional hacia la tarea se relaciona de forma positiva con el ajuste escolar, mientras que el clima ego lo hace de forma negativa; ambos climas motivacionales se relacionan de forma positiva con la funcionalidad familiar, pero la relación con el clima tarea es más fuerte que con el clima ego. Por ello, resulta esencial que el docente promueva el trabajo colaborativo, cree actividades lúdicas, emplee el feedback

interrogativo y motive a sus alumnos intrínsecamente con el fin de mejorar su vida académica y familiar.

Referencias

- Ada, E. N., Çetinkalp, Z. K., Altıparmak, M. E., & Asci, F. H. (2018). Flow Experiences in Physical Education Classes: The Role of Perceived Motivational Climate and Situational Motivation. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 114-120. doi: <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.42.114.120>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000256>
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 251-265. doi: <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02501>
- Alonso-Tapia, J. & Fernández-Heredia, B. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 598-612. doi: <https://doi.org/10.1174/021037009789610368>
- Ansong, D., Chowa, G., Masa, R., Despard, M., Sherraden, M., Wu, S., & Osei-Akoto, I. (2019). Effects of youth savings accounts on school attendance and academic performance: evidence from a youth savings experiment. *Journal of Family and Economic Issues*, 40(2), 269-281. doi: <https://doi.org/10.1007/s10834-018-9604-5>
- Bakirtzoglou, P. & Ioannou, P. (2011). Goal orientations, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: differences based on gender. *Facta Universitatis: Series Physical Education and Sport*, 9(3), 295-306.
- Bellón, J., Delgado, A., Luna, J., & Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-Familiar. *Revista de Atención Primaria*, 186, 289-296.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Boyce, B. A., Steele, E., Gano-Overway, L., & Whaley, D. (2014). Perceived motivational climate of high school football players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 23-24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.04.003>
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Abs, D., Bedin, L., Valdenegro, B., & Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, 21(2), 70-80. doi: [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70009-8](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70009-8)
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. doi: <https://doi.org/10.14349/rlp.v39i3.339>
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Espejo-Garcés, T., & Álvaro-González, J. I. (2015). Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de actividad física. *Health and Addictions. Salud y Drogas*, 15(2), 115-126.
- Cervelló, E. M., Moreno, J. A., Martínez, C., Ferríz, R., & Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás y la orientación de metas en la predicción del

- Flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Cox, A. & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate and psychological need satisfaction in student's physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222-239. doi: <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>
- Cuevas, R., García-Calvo, T. & 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: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.17582>
- Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers. *Melpomene Journal*, 22, 17-28. doi: <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20130105.13>
- Erturan-Ilker, G., Yu, C., Alemdaroğlu, U., & Köklü, Y. (2018). Basic psychological needs and self-determined motivation in PE to predict health-related fitness level. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 91-100.
- Estévez, E. & Jiménez, T. I. (2014). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologia*, 14(1), 15-27. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap>
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Flores, J., Salguero, A., & Márquez, S. (2008). Relationship of gender, grade and school type to the perceived motivational climate in school Physical Education among Colombian students. *Revista de Educación*, 347(1), 203-227.
- Garay, P. (2016). *Clima de aula en estudiantes de primaria de una institución educativa estatal*. Tesis doctoral: Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima, Perú).
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>
- García-Mas, A., Fuster-Parra, P., Ponseti, J., Palou, P., Olmedilla, A., & Cruz, J. (2015). Análisis bayesiano de la motivación, el clima motivacional y la ansiedad en jóvenes jugadores de equipo. *Anales de Psicología*, 31(1), 355-366. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.167531>
- García-Vélez, A. J. (2018). Actitud de los Alumnos de Segundo Ciclo de Primaria y Secundaria Hacia la Educación Física. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (150), 3-10.
- Gómez, A., Gámez, S., & Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la EF y el Deporte*, 13(2), 183-196.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos*, (26), 9-14.
- Gutiérrez, M. & Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- Gutiérrez, M. & López, E. (2012). Clima motivacional, razones para la disciplina y comportamiento en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Actividad Física y Deporte*, 12(46), 235-251.
- Heras, J. & Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Curriculum*, (25), 105-124.

- Hernández-Álvarez, J. L., López-Crespo, C., Martínez-Gorroño, M. E., López-Rodríguez, A., & Álvarez-Barrio, M. J. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género? *Movimiento*, 16(4), 209-225.
- Herrera, L., Souza, M. R. & Soares de Quadros, J. F. (2018). Evaluación de la calidad en la educación superior: Una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cadernos de Pesquisa*, 25(2), 71-89.
- Hogue, C. M., Fry, M. D., & Iwasaki, S. (2019). The impact of the perceived motivational climate in physical education classes on adolescent greater life stress, coping appraisals, and experience of shame. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 8(3), 273.
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J. & Pérez, Á. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 295-306.
- Jöreskog, K.G. (1987). Structural Equation Models in the Social Sciences: Specification estimation and testing. En P.R. Krishnaiah (Ed.), *Applications of Statistics*, pp. 265-287. Amsterdam: North Holland.
- Kim, H. U. & Kim, K. W. (2011). Influence of friendship to academic persistence and drop out and mediation effect of school adaptation. *Fashion business*, 15(4), 87-109.
- Kokkonen, J., Yli-Piipari, S., Kokkonen, M., & Quay, J. (2019). Effectiveness of a creative physical education intervention on elementary school students' leisure-time physical activity motivation and overall physical activity in Finland. *European Physical Education Review*, 25(3), 796-815. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X18775009>
- Lanos, C., Cervelló, E., & Tabernero, B. (2008). Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física: un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordón*, 60(1), 59-76.
- López-Walle, J. M., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristan, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Marsh, H. W. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. Third Edition. Tenenbaum and R. C. Eklund: New Jersey. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch35>
- Martín, D., González, C., Zagalaz, M. L., & Chinchilla, J. J. (2018). Extracurricular physical activities: Motivational climate, sportspersonship, disposition and context. A study with primary grade students. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(2), 466-486. doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.132.18>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. A. (2013a). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2013b). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
- Milton, D., Appleton, P. R., Bryant, A., & Duda, J. L. (2018). Initial Validation of the Teacher-Created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 340-351. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0119>
- Moral, J. C., Sánchez, J. C., & Villarreal, M. E. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Moral, M. & Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149-160. doi: <http://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.32>
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la

- adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136. doi: <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.32>
- 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), 1-20.
- 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), 1-11.
- Moreno-Murcia, J. A. & Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J. A., Cano, F., Gonzalez-Cutre, D., Cervelló, E., & Ruíz, L. M. (2008). Flow disposicional en salvamento deportivo: Una aproximación desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 23-35.
- Musitu, G., Martínez, B., & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Newton, M., Duda, J.L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290. doi: <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Olano, S. M. & Risco, G. Y. (2005). Clima motivacional de clase, asertividad y rendimiento académico en alumnos de la universidad César Vallejo. *Revista de Psicología*, 7, 97-114.
- Ortíz, P. F. (2015). *Relación entre Compromiso Deportivo y Percepción de Clima Motivacional generado por Padre, Madre y Entrenador en Jóvenes Futbolistas*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Patel, N. K. (2018). Effect of Integrated Feedback on Classroom Climate of Secondary School Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(1), 65-71. doi: <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i1.11146>
- Phillips, E., McDaniel, A., & Croft, A. (2018). Food insecurity and academic disruption among college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 55(4), 353-372. doi: <https://doi.org/10.1080/19496591.2018.1470003>
- Polo, M. I., León, B., & Gonzalo, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 135-144.
- Randall, E. T., Shapiro, J. B., Smith, K. R., Jervis, K. N., & Logan, D. E. (2019). Under Pressure to Perform: Impact of Academic Goal Orientation, School Motivational Climate, and School Engagement on Pain and Somatic Symptoms in Adolescents. *The Clinical journal of pain*, 35(12), 967-974. doi: <https://doi.org/10.1097/AJP.0000000000000765>
- Rasberry, C. N., Lee, S., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L., Coyle, K. K., & Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, 10-20. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Rokka, S., Kouli, O., Bebetos, E., Goulimaris, D., & Mavridis, G. (2019). Effect of Dance Aerobic Programs on Intrinsic Motivation and Perceived Task Climate in Secondary School Students. *International Journal of Instruction*, 12(1), 641-654. doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12141a>
- Ruíz-Juan, F., Pierón, M. & Zamarripa, J. (2014). Versión española del “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)” adaptado a Educación Física. *Estudios de Psicología*, 32(2), 179-193.
- Sánchez, P. A., Leo, F. M., Gómez, F. R., Sánchez, D., de la Cruz, E., & García, T. (2009). Orientaciones de metas y clima motivacionales de los otros significativos en jóvenes de jugadores extremeños de balonmano. *Retos*, 16(1), 22-27.

- Servil, J., Aibar, A., Abós, A., & García, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos*, 31(1), 98-102.
- Simón, C., Gómez, P., & Alonso-Tapia, J. (2014). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-63. doi: <https://doi.org/10.1174/113564013806309037>
- Smilkstein, G., Ashworth, C., & Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *Journal of Family Practice*, 15, 303-311.
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Tejedor-Tejedor, F. J. & González-González, S. G. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 123-132. doi: <https://doi.org/10.14349/rlp.v40i1.351>
- Valdés, A. A., Sánchez, P. A., & Carlos, E. A. (2012). Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. *Educación y Ciencia*, 2(5), 85-96.
- Valley, J. A. & Graber, K. C. (2014). An examination of gender-based communication in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 160-165.
- Vílchez, P. & Ruíz, F. (2016). Clima motivacional en Educación Física y actividad físico-deportiva en el tiempo libre en alumnado de España, Costa Rica y México. *Retos*, 29(1), 195-200.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Girard, A., Dionne, G., & Boivin, M. (2018). Longitudinal links between gambling participation and academic performance in youth: a test of four models. *Journal of gambling studies*, 34(3), 881-892. doi: <https://doi.org/10.1007/s10899-017-9736-9>
- Zurita, F., Moreno, R., González, G., Viciano, V., Martínez, A. & Muros, J.J. (2018). Revisión conceptual de la conexión entre inteligencia emocional y autoconcepto físico. *Sport TK – Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(1), 139-143.

Authors / Autores	To know more / Saber más
Castro-Sánchez, Manuel manuelcs@ugr.es Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada. Líneas de investigación: Análisis de los factores psicosociales, educación, actividad física y deporte. Dirección postal: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Granada - Campus de Melilla. Calle Santander, 1, 52071 Melilla (España).	 0000-0002-2357-3093 
Zurita-Ortega, Félix felixzo@ugr.es Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Líneas de investigación: Análisis de los factores psicosociales, educación, actividad física y deporte Su dirección postal es: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, s/n. C.P. 18071 – Granada (España).	 0000-0002-1189-894X 
García-Mármol, Eduardo eduardogarcia@ugr.es Profesor Asociado del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada. Líneas de investigación: Análisis de los factores psicosociales, educación, actividad	

física y deporte. Su dirección postal es: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Granada - Campus de Melilla. Calle Santander, 1, 52071 Melilla (España).

Chacón-Cuberos, Ramón rchacon@ugr.es

Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Líneas de investigación: Análisis de los factores psicosociales, educación, actividad física y deporte. Su dirección postal es: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, s/n. C.P. 18071 – Granada (España).

 [0000-0003-0937-1089](https://orcid.org/0000-0003-0937-1089)



Revista Electrónica de **I**ntestigación y **E**valuación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation
[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).