

Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado

Effects of the methodological approach teaching soccer on the class climate. Perceptions of students and teachers

Efeitos de professores planejam futebol ensino em sala de aula climáticas. Percepções de estudantes e professores

David Hortigüela Alcalá^{1*}, Javier Fernández-Río² y Ángel Pérez Pueyo³

¹ Facultad de Educación. Universidad de Burgos. ² Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. ³ Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

Resumen: El objetivo del presente estudio fue analizar los efectos de dos planteamientos metodológicos diferentes sobre la percepción de los estudiantes y los docentes del clima de aula. Un total de 240 alumnos (56.3% mujeres, 53.7% varones) de los cuatro cursos de Educación Secundaria y sus docentes accedieron a participar (13.34 ± 1.29 años). 112 estudiantes experimentaron un planteamiento de enseñanza Técnico-Tradicional y 128 un planteamiento basado en el Estilo Actitudinal, en ambos casos para la enseñanza del fútbol. El Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física fue utilizado antes y después de la intervención para medir la percepción del clima de aula en los estudiantes. Entrevistas semi-estructuradas fueron usadas para extraer información de los docentes. Los resultados obtenidos de los estudiantes mostraron cómo los grupos que experimentaron el planteamiento Técnico-Tradicional incrementaron de manera significativa la percepción de un clima de aula orientado al ego. Por el contrario, los grupos que vivenciaron el Estilo Actitudinal desarrollaron una percepción de clima de aula significativamente diferente y más orientado a la tarea. Por otro lado, la práctica de fútbol en horario extraescolar se ha mostrado como influyente en la motivación del alumnado solo en el grupo Técnico-Tradicional, mientras que el curso influyó solo en el grupo del Estilo Actitudinal. Finalmente, las ideas expresadas por los docentes se reflejan en el clima de aula generado por ellos en sus clases.

Palabras clave: motivación, educación física, orientación al ego, orientación a la tarea.

Abstract: The goal of the present study was to assess the effects of two different methodological approaches on students and teachers' perceptions of the class climate. A total of 240 students (56.3% females, 53.7% males) of the 4 grades of Secondary Education and their teachers agreed to participate (13.34 ± 1.29 years). 112 experienced a Technical-Traditional teaching approach, and 128 an approach based on the Actitudinal Style, in both cases to teach football. The Questionnaire to Measure the Motivational Strategies used in Physical Education Classes was used prior and after the intervention to assess students' perceptions of the class climate. Semi-structured interviews were used to assess teachers' views. Results showed

that the groups who had experienced the Technical-Traditional approach significantly increased their perception of an ego class climate. The groups that experienced the Actitudinal Style approach developed a significantly different task oriented class climate. Extra-curricular Football practice significantly influenced students' motivation only in the Technical-Traditional group. Grade level significantly influenced students' motivation only in the Actitudinal Style group. Finally, teachers' ideas reflect the class climate generated by them.

Keywords: motivation, physical education, ego orientation, task orientation.

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos de duas abordagens metodológicas para a percepção de alunos e professores em sala de aula a atmosfera. Um total de 240 alunos (56,3% do sexo feminino, 53,7% do sexo masculino) dos quatro cursos do ensino secundário e os professores concordaram em participar (13,34 ± 1,29 anos). 112 estudantes experimentaram abordagem técnica tradicional de ensino e de base 128 do Comportamento Estilo, tanto para o ensino de abordagem de futebol. Questionário de Medida da estratégias de motivação nas aulas de EF foi usada antes e após a cirurgia para medir a percepção do ambiente de sala de aula para os alunos. Entrevistas semi-estruturadas foram usadas para extrair informações de professores. Os resultados dos alunos mostraram como os grupos que experimentaram a abordagem técnico-tradicional aumentou significativamente a percepção de um ego orientada atmosfera de sala de aula. Pelo contrário, os grupos que apresentaram Estilo Comportamento desenvolvido uma sala de aula percepção do clima significativamente diferente e mais orientado para a tarefa. Por outro lado, a prática de futebol depois do horário escolar provou ser influente em motivar os alunos sozinhos no grupo técnico-tradicional, enquanto apenas influenciou o curso de grupo Comportamento Style. Por fim, as ideias expressas pelos professores são refletidas na atmosfera da sala de aula por eles gerados em suas aulas.

Palavras-chave: motivação, educação física, orientação ego, orientação para a tarefa.

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: David Hortigüela Alcalá Facultad de Educación. Universidad de Burgos. Calle Villadiego s/n. Burgos (España). E-mail: dhortiguela@ubu.es

Introducción

A lo largo de los últimos 30 años, la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985) se ha convertido en uno de los marcos más importantes para poder comprender los procesos psicológicos y motivacionales de los estudiantes dentro y fuera del aula. En ella se señala que las características del contexto educativo en el que se encuentran inmersos los estudiantes influyen decisivamente. Algunas de estas características conforman lo que se ha denominado como *clima motivacional*, definido por Ames (1992) como un conjunto de señales implícitas y explícitas del entorno del estudiante, que son percibidas por éste y que influyen en su éxito y/o fracaso. Este mismo autor identificó dos tipos fundamentales de clima motivacional generado en las aulas: clima de orientación/ implicación a la tarea (clima de maestría) o clima de orientación/ implicación al ego (clima de ejecución o competitivo). Los estudiantes perciben que en el primero se recompensa el aprendizaje y la mejora personal, mientras que en el segundo se valora solo a los mejores (Braithwaite, Spray y Warburton, 2011). Percepciones de un clima de aula orientado a la tarea se han asociado con actitudes positivas hacia la clase, participación activa en las tareas o la creencia de que el éxito es cuestión de esfuerzo (Wang, Lim, Aplin, Chia, McNeill, y Tan, 2008), mientras que percepciones de un clima de aula orientado al ego se han vinculado con actitudes negativas hacia las actividades, mal comportamiento y la creencia de que el éxito es solo el resultado de la habilidad de uno (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004). Es necesario señalar que autores como Meece, Anderman y Anderman (2006) consideran que los estudiantes pueden percibir combinaciones de diferentes climas motivacionales y no solo uno (tarea) u otro (ego). No obstante, la hipótesis reguladora de la TAD (Buffering hypothesis; Cianni, Middleton, Summers, y Sheldon, 2010) ha mostrado como la influencia positiva de un clima de aula orientado a la tarea puede minimizar los efectos negativos de un clima orientado al ego (Fernandez-Rio, Mendez-Gimenez y Cecchini, 2014). Por lo tanto, parece imprescindible que los principales responsables de la creación de uno u otro clima de aula, los docentes, utilicen las herramientas metodológicas adecuadas para lograrlo.

En el aula de Educación Física (EF), el deporte ha sido tradicionalmente uno de los bloques de contenidos que más presencia ha tenido en el currículo escolar (Bailey et al., 2009). Dentro de este, el fútbol es el deporte que más influencia política y sociocultural tiene (Ramírez, Renés y Caldeiro, 2014). Este hecho genera algunas preguntas: ¿tiene cabida el tratamiento del fútbol en el aula? ¿No es demasiado practicado por el alumnado fuera de las clases? Hickey (2008) indica que quizás este deporte, más que otros, debe ser abordado por el docente de EF con el fin de romper estereotipos y modelos perpetuados. Por lo tanto, no se trata de practicar úni-

camente el deporte del fútbol, sino de incidir en aspectos tan importantes, y que giran alrededor de esta disciplina, como la violencia, el sexismo, la exclusión, etc. (González-Oya, 2006). Como acertadamente señalan Harvey, Kirk y O'Donovan (2014), para desarrollar prácticas deportivas con garantías de éxito no hay que atender al tipo de deporte que se desarrolle, sino a la metodología con la que se aborde éste.

Desafortunadamente, los planteamientos tradicionales de enseñanza del fútbol en la escuela, fundamentados en la reproducción de elementos técnicos y aspectos motrices (Pieron, 1988; Sánchez-Bañuelos, 1992), pueden llegar a generar rechazo en parte del alumnado, especialmente en chicas y chicos de baja-habilidad (Pérez-Pueyo, et al, 2010). Si en nuestras clases hay alumnado que no consigue la percepción de logro en las tareas es totalmente comprensible que no se sienta motivado hacia su práctica (Conde y Almagro, 2013). Por ello, parece imprescindible que contenidos deportivos como el fútbol sean abordados en el aula de EF bajo el prisma de un enfoque motivacional que permita al alumnado la generación de actitudes positivas hacia el juego mediante una participación activa en las tareas (Sage y Kavussanu, 2008). Lo verdaderamente importante debe ser que el alumnado comprenda la esencia del deporte, adquiera roles que le permitan desarrollar la práctica de una manera coherente y que, sobre todo, su nivel técnico no se convierta en un factor limitante a la hora de desarrollar las sesiones con éxito (Hills, 2007). El planteamiento inclusivo e integrador ha de estar siempre presente en las sesiones, pensando cuáles son los fines que se pretenden y qué es lo que el alumnado aprende realmente.

Así mismo, es preciso que el tratamiento de los deportes sea progresivo tanto en la propia UD, en la etapa, como en la transición de las mismas (Robles, 2008). Solamente de este modo, y otorgando una coherencia a las tareas desarrolladas, conseguiremos que el alumnado vaya adquiriendo autonomía, siendo cada vez más consciente de lo que realiza y de la transferencia que tiene lo aprendido a su realidad (Shen, McCaughtry, Martin y Fahlman, 2009). Esta autonomía se encuentra asociada a la idea de incentivar al alumnado hacia la regulación de su propio aprendizaje, pudiendo diseñar sus tareas, modificar y adaptar parte de las reglas del juego e incentivar su toma de decisiones en el proceso (Pérez-Pueyo, et al, 2010; Wright, McNeill, y Fry, 2005).

Para poder aplicar estos planteamientos dentro de la EF debemos replantearnos qué tipo de aprendizajes se pretende que adquiera el alumnado. Por ello, y si entendemos que el fin de la práctica del fútbol no radica exclusivamente en la adquisición de una serie de patrones técnicos de juego, será preciso la adaptación de tareas, el desarrollo de juego condicionado, la variedad de agrupamientos, el control del tiempo de actividad y procedimientos e instrumentos de evaluación que se apliquen a la extracción de información a lo largo del proceso. Este último elemento, además de permitir obtener mayor

información del aprendizaje obtenido por el alumno, favorecerá su implicación hacia lo que se está trabajando (Pearson, 2011). El denominado Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010) desarrolla las capacidades del alumnado partiendo de sus características psicopedagógicas bajo el prisma de un enfoque motivacional, generando actitudes positivas hacia el juego mediante una participación activa en las tareas. Busca un planteamiento inclusivo e integrador donde el alumnado aprende en las situaciones mismas de juego. Intenta generar autonomía para que éste regule su propio aprendizaje, pudiendo diseñar sus tareas, modificar y adaptar parte de las reglas del juego, etc. En definitiva, desarrollar un enfoque cooperativo, bajo un prisma de evaluación formativa, a través de procesos de autoevaluación y coevaluación que parecen contribuir a generar un clima de aula orientado a la tarea.

Esta metodología tiene características similares, que no idénticas, a otros enfoques metodológicos como la educación deportiva que también han mostrado grandes resultados en cuanto al aprendizaje y motivación en la EF escolar (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010; Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011). Ambos modelos de enseñanza pretenden estimular y obtener experiencias satisfactorias en la práctica, son de aplicación a diversos contenidos de la materia y fomentan la autonomía y la toma de decisiones del alumnado a lo largo del proceso. Sin embargo, el estilo actitudinal se articula a partir de tres aspectos fundamentales: organización secuencial hacia las actitudes (progresión estructurada de agrupamientos), trabajo corporal intencionado (la propia actividad motriz demanda implicación emocional de los alumnos) y montajes finales (los alumnos demuestran al profesor y compañeros el bagaje aprendido a lo largo de la UD). Son estas tres características fundamentales, unidas a la responsabilidad del alumno en las tareas demandadas y la aplicación de una evaluación formativa y compartida, los pilares sobre los que se sustenta el estilo actitudinal, planteamiento metodológico que ha obtenido resultados de éxito en la última década.

En base a todo lo anterior, el objetivo fundamental de esta investigación fue comprobar la influencia de dos planteamientos metodológicos diferentes (Técnico-Tradicional y Actitudinal) sobre la percepción del clima de aula generado por el docente de un grupo de estudiantes de secundaria tras vivenciar una UD de fútbol. El contraste de metodologías que se aplica en esta investigación respecto a la impartición de un mismo contenido es lo que le otorga un elemento diferenciador valorando la bibliografía existente sobre esta temática. Un segundo objetivo fue comprobar la influencia de la práctica de fútbol extraescolar, el curso y el número de alumnos sobre dicha percepción del clima de aula. Finalmente, un tercer objetivo de esta investigación fue conocer las opiniones de los docentes participantes sobre su planteamiento metodológico y sus repercusiones en el clima de aula y en

sus alumnos. Por ello, nuestra primera hipótesis fue que el alumnado que experimente el planteamiento metodológico tradicional cambiará de manera significativa su percepción del clima de aula existente con una orientación mayor hacia el ego. La segunda hipótesis planteada fue que elementos como la práctica de fútbol fuera del aula de EF o el curso influirán en el nivel de motivación de los estudiantes. Por último, la tercera hipótesis fue que los docentes participantes tendrán una visión muy distinta del clima de aula que debe generarse en consonancia con su orientación metodológica.

Método

Participantes

En este estudio han participado un total de 240 alumnos (56.3% mujeres y 53.7% varones) de los cuatro cursos de la ESO, con una media de edad de 13.34 años (DT=1.29). El alumnado formaba parte de un Instituto de Educación Secundaria de Burgos. Se crearon dos grupos de investigación en función de la metodología recibida para el tratamiento de una Unidad Didáctica (UD) de fútbol: a) Planteamiento Técnico-Tradicional (112 alumnos) y b) Estilo Actitudinal (128 alumnos). En la tabla 1 se puede observar el número de participantes en el estudio por cursos y metodología recibida.

Tabla 1. Participantes en el estudio en cada una de los grupos de investigación.

CURSO	PLANTEAMIENTO TÉCNICO-TRADICIONAL	ESTILO ACTITUDINAL	TOTAL
1º ESO	1ºA. 28	1ºB. 32	60
2º ESO	2ºA. 29	2ºB. 31	60
3º ESO	3ºA. 28	3ºB. 33	61
4º ESO	4ºA. 27	4ºB. 32	59
TOTAL	112	128	240

Instrumento

Cuantitativo

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado el Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de EF (CMEMEF; Cervelló, Moreno, del Villar y Reina, 2007). La escala tiene un total de 24 ítems. Se realizó una adaptación en la categorización de las respuestas para que los estudiantes respondieran en una escala tipo Likert de 0 a 10 (0= totalmente en desacuerdo, 10= totalmente de acuerdo). La fiabilidad de la escala según el Alfa de Cronbach fue de 0.78, presentando también unos buenos datos de validez en otras pruebas realizadas como el índice CFI (Compa-

rative Fit Index) y el TLI (Tucker-Lewis Index), obteniendo en ambos casos valores entre 0 y 1 (Bentler, 1990; Li-tze y Bentler, 1999). De la misma forma, la validez individual de cada uno de los ítems se examinó a través de la estimación de la contribución del ítem al factor asignado a través del peso de regresión. El valor t asociado a cada estimación se tomó como una medida de la contribución. Este valor es el cociente entre el parámetro de estimación sin estandarizar y el error estándar (cociente de regresión). Valores superiores a 2.00, se consideraron significativos (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997) obteniéndose un valor de, 2.23. El análisis factorial realizado en el presente estudio confirmó las dos variables que integran el cuestionario:

- **Orientación al Ego** (9 ítems): se abordan cuestiones vinculadas a la falta de autonomía del alumnado, carencia organizativa, repetitividad y carencia en la proposición de contenidos novedosos, comparación discriminativa entre compañeros y ausencia de responsabilidad.
- **Orientación a la Tarea** (7 ítems): se abordan cuestiones vinculadas a la delegación de roles y responsabilidad del alumnado, la organización adecuada del tiempo, la mejora de los aprendizajes, la participación en la toma de decisiones, la retroalimentación con el docente y la constatación de la mejora.

Cualitativo

La extracción de información cualitativa para la investigación se realizó a través de una entrevista semi-estructurada a los dos docentes participantes en la misma. El objetivo era explorar los pensamientos y las sensaciones de los entrevistados para obtener una perspectiva interna de la experiencia (Patton, 2002). En base a esta idea, se desarrolló un guión tomando como referencia los conocimientos previos de los investigadores y trabajos similares de investigación. Como la naturaleza de la entrevista era semi-estructurada, los investigadores pudieron añadir nuevas preguntas en base a las respuestas de los entrevistados para convertir la entrevista en una conversación (Patton, 2002). Este formato abierto permite explorar nuevas áreas para producir datos más ricos (Smith y Osborn, 2003). Atendiendo a las variables del estudio se plantearon 6 cuestiones principales a cada uno de los docentes al finalizar la UD de fútbol; 1) ¿De qué modo consideras que la metodología empleada incide en el clima relacional del aula? 2) ¿Cómo fomentas la responsabilidad y la autonomía del alumno? 3) ¿Hasta qué punto es importante que en EF se trabaje el clima social? 4) ¿Qué factor consideras fundamental para garantizar la calidad de los aprendizajes en el aula? 5) ¿De qué manera organizas los agrupamientos? 6) ¿Cuáles son los aspectos que fundamentan tu manera de entender la evaluación?

Diseño y procedimiento

El diseño del estudio corresponde al tipo pre-test/post-test, lo que significa que se pasó el mismo instrumento de extracción de datos señalado en el apartado anterior a cada uno de los estudiantes antes y después de vivenciar una UD de fútbol. Para poner en marcha la investigación, en primer lugar se obtuvo permiso del Comité de Ética de la Universidad del investigador principal, así como del centro educativo en el que se iba a desarrollar la investigación. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado de todos los padres del alumnado participante. Finalmente, los estudiantes completaron de forma anónima un cuestionario durante una sesión de EF (antes y después de poner en práctica la UD). Se les animó a que contestaran lo más verazmente posible a las preguntas y se les aseguró que sus respuestas no afectarían a sus notas de EF.

La UD de fútbol, eje de la investigación, se llevó a cabo a lo largo del primer trimestre en cada uno de los cursos y grupos, siendo el primer deporte abordado en el curso escolar. Cada uno de los planteamientos metodológicos fue impartido por un docente diferente (dos en total), debido a la formación académica recibida por cada uno y a la manera de concebir la EF escolar. No obstante, y para asegurar la fidelidad en los planteamientos metodológicos utilizados, antes de la experiencia los docentes participantes atendieron un seminario específico desarrollado por los investigadores a través de un Centro de Formación e Innovación Educativa (Armour y Yelling, 2004). El seminario incluyó clases teóricas, clases prácticas ejemplificadas y grupos de discusión con el objetivo de diseñar las UDD que iban a ser desarrolladas en la práctica. Para evitar problemas con los modelos originales, el trabajo fue enteramente supervisado por los investigadores, con más de 10 años de experiencia en ambos tipos de metodología.

Independientemente de la metodología empleada, la UD de fútbol impartida tuvo una duración de 9 sesiones. Es preciso diferenciar en qué consistió cada una de las metodologías planteadas en los dos grupos (tabla 2). Básicamente, la Metodología tradicional se basó en la enseñanza temprana y descontextualizada de la técnica, lo que provoca que la táctica no sea aplicada hasta las sesiones finales de la UD. Se trabaja con modelos técnicos idóneos, fundamentándose éstos en patrones biomecánicos. Se busca una progresión técnica de los gestos, aplicándose estos a ejercicios aislados en parejas y pequeños grupos. El juego se adecúa a las reglas del deporte y la competición. La calificación se asocia a una prueba práctica de dominio técnico.

Por su parte, el Estilo Actitudinal se basó, en una parte significativa, en los presupuestos establecidos en los modelos comprensivos de iniciación deportiva, aplicándose desde el comienzo los patrones tácticos (Pérez-Pueyo, et al., 2011). Los gestos técnicos se trabajan de manera integrada en diversas situaciones de aprendizaje. El alumnado analiza sus pro-

pios errores iniciales a través de procesos de autoevaluación y coevaluación, y toda la clase va aplicando lo aprendido en un proceso formativo continuo. Persigue la participación de todos los miembros del aula, sin exclusión y adecuando el proceso de participación a las diferentes capacidades a desa-

rollar, aunque esto suponga modificar en parte el reglamento y la competición asociada. La calificación se asocia a la organización, diseño y puesta en práctica de las propias jugadas elaboradas por el alumnado.

Tabla 2. Elementos esenciales de los dos planteamientos metodológicos empleados.

	Planteamiento Técnico-Tradicional	Estilo Actitudinal
Responsabilidad	De carácter individual	De carácter grupal. Existe interdependencia positiva entre compañeros
Modelo de sesión	Calentamiento, desarrollo y vuelta a la calma	Actividades de arranque, actividades corporales intencionadas, cuñas de interés y reflexiones durante el proceso y al final
Elementos metodológicos	Progresiones eminentemente técnicas mediante mando directo. Pocas veces con transferencia inmediata al juego	Trabajo en grupos heterogéneos, con carácter cooperativo, desde enfoque comprensivo (táctico), a través de procesos de autoevaluación intragrupal y coevaluación. Transferencia inmediata al juego
Cantidad y tipo de actividades	Muchas y variadas, aunque no todos el alumnado las realiza	Pocas y seleccionadas, siempre con la posibilidad de ser realizadas de forma conjunta por todo el grupo y con la ayuda de sus miembros
Criterios de agrupamiento	Variado: libre, aleatorio o condicionado por el docente, pero buscando la homogeneidad del alumnado	Organización de grupos heterogéneos en habilidad técnica y afinidad en las relaciones interpersonales de los miembros de los grupos, sin exclusión
Nivel de logro	El docente decide qué debe realizar el alumnado y éste no pasa por todos los roles. Sólo se valora el logro individual	Todo el alumnado debe pasar por todos los roles para demostrar al final su nivel de logro e implicación grupal. El logro del grupo se supedita al individual de cada miembro
Capacidades fundamentales	Motriz desde un enfoque técnico. Lo motriz es el fin	Desarrollo integral de las 5 capacidades. Lo motriz es el medio y no el fin
Aspectos relacionales y emocionales	Carácter secundario respecto a lo motriz	Punto de partida para el desarrollo integral de todos. Las características de los miembros del grupo condiciona la presentación final consensuada del resultado
Evaluación	Final y sumativa. Heteroevaluación	Formativa. Coevaluación, autoevaluación, Heteroevaluación

Del mismo modo, y con el fin de comprender en mayor medida cuáles son las diferencias prácticas reales entre las dos metodologías, a continuación se comenta un ejemplo clarificador de cómo se comienza la UD de fútbol en función de cada uno de los dos enfoques planteados.

En el planteamiento tradicional es habitual que se empiecen trabajando los aspectos técnicos concretos como el pase y control en sus diferentes tipologías: en estático, en desplazamiento, aéreo, raso, en corta o larga distancia, etc. Posteriormente, cuando esta ejecución ya se tenga controlada, se pasa a incluir estos gestos en situaciones tácticas de dificultad progresiva como el pase y desplazamiento, pase y desmarque, pared, etc. Este modo de proceder se aplica a cada gesto técnico, para finalmente integrarlos en secuencias de juego fragmentadas.

Sin embargo, la UD con el estilo actitudinal comienza di-

vidiendo a la clase en tres equipos, inicialmente por afinidad, y jugando desde el principio independientemente del nivel que se tenga. Mientras dos equipos juegan (p.e. A y B), el tercero (C) se queda con el profesor analizando un máximo de tres errores que se vayan observando; p.e. mala organización espacial, falta de repliegue, no delimitación de la defensa, etc. Estos errores, registrados en una planilla delimitada de antemano, han de ser corregidos por C cuando este equipo entre a jugar contra B. Así, el equipo saliente, A, realizará la misma operación de detección de errores, entrando en un ciclo formativo. Se trata de que el alumno, asesorado por el profesor, vaya detectando mejoras de juego sobre las que puede intervenir y así mejorar. Al finalizar, y teniendo en cuenta los aspectos trabajados, se crean cuatro equipos para realizar juego condicionado aplicando lo aprendido.

Análisis empleado

Cuantitativo

Para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través del cuestionario anteriormente descrito se realizó, en primer lugar, un tratamiento descriptivo para cada uno de los grupos (medias y DT) y, en segundo lugar, uno inferencial (Pruebas T para muestras independientes y Anovas Bonferroni) en el post-test. Todo este análisis se realiza para obtener la evolución de la percepción del clima de aula del alumno en las clases de EF, comparando y extrayendo el grado de significatividad $p < .05$ (de cada uno de los factores que componen el cuestionario). Al ser una muestra superior a los 50 participantes se ha aplicado la prueba de Kolmogorv-Smirnov para comprobar si los datos atiende a una distribución normal, obteniendo una significatividad de .413, lo que conlleva a la realización de estadística paramétrica como la prueba de T de Student (ya señalada).

Cualitativo

El análisis cualitativo se realizó a partir de la recogida estructurada de información mediante una entrevista a los docentes participantes en la investigación. Los datos extraídos se analizaron a través del análisis de la temática del contenido (Libarkin y Kurdziel, 2002) y la comparación constante entre los datos (Denzin y Lincoln, 1994). El análisis del contenido se centró en la búsqueda de patrones en el texto, codificando los extractos coincidentes con los patrones cruzados (Saldaña, 2009). Los temas que surgieron en el primer análisis independiente fueron examinados críticamente por todos los investigadores a través de un diálogo reflexivo. La confiabilidad fue apoyada a través de la retroalimentación continua y el análisis participativo por parte de los investigadores que revisaron y perfeccionaron las categorías emergentes, para que

los resultados pudieran ser considerados confiables, creíbles y transferibles (Lincoln y Guba, 1985). El objetivo era utilizar la información obtenida para dotarla de una mayor comprensibilidad a través de la transferencia de los resultados. Las categorías que surgieron de los datos se presentan de forma explícita a través de la sección de resultados y con el apoyo de varios ejemplos de textos (Cohn, 1991). Para recapitular, organizar y obtener la saturación de los datos para extraer las categorías generadas en base a las preguntas realizadas a los dos docentes se ha utilizado el programa de computación WEFT QDA. El acrónimo empleado para el docente que desarrolló el planteamiento Técnico-Tradicional fue DMT y para el que llevo a cabo el Estilo Actitudinal fue DMA.

Resultados

Cuantitativos

Análisis descriptivos

Tal y como se señala en la tabla 3, antes de desarrollarse la UD de fútbol no existían diferencias significativas en las medias de ninguno de los dos factores medidos en ambos grupos. Por lo tanto, se puede decir que los dos grupos de investigación eran inicialmente homogéneos.

Tras finalizar la intervención didáctica, las percepciones de los estudiantes del clima de aula generado por el docente variaron considerablemente. En el grupo Técnico-Tradicional la orientación al ego en la percepción de los alumnos aumentó de manera significativa respecto a los valores iniciales del grupo, alcanzando también niveles significativamente más elevados que los del grupo que experimentó el Estilo Actitudinal. Por el contrario, en este grupo, los niveles de orientación a la tarea aumentaron hasta producirse diferencias significativas con respecto a la orientación al ego.

Tabla 3. Frecuencias y comparación de medias por factores entre los grupos.

	N	PRE-TEST			POST-TEST		
		Media	Des. Tip.	Vari	Media	Des.Tip.	Vari
Grupo Técnico-tradicional							
Orientación al Ego	112	4.23	1.89	3.57	6.34 ^{*a}	1.17	1.36
Orientación a la Tarea	112	6.78	1.93	3.72	6.56 ^a	1.13	1.27
Grupo Estilo Actitudinal							
Orientación al Ego	128	4.42	.72	.522	3.35 ^{*b}	.10	.01
Orientación a la tarea	128	7.12	1.34	1.79	8.14 ^{*a}	.87	.76

*Nivel de significación: $p < .05$. Superíndices distintos señalan diferencias significativas: $p < .05$.

Análisis inferencial: ANOVAS

A partir del análisis factorial realizado y en relación a los ítems relacionados con la motivación del alumno hacia las clases de EF, se ha creado la variable de escala denominada: “nivel de motivación”. Para ello se realiza un Anova de una vía de grupos independientes para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de motivación del alumnado según variables como la práctica extraescolar de fútbol, el número de alumnos en clase y el curso. La práctica de fútbol extraescolar se categorizó en: 1- “No práctica”, 2- “entre uno y tres años” y 3- “más de tres años”. El número de alumnos en: 1- “menos de 20”, 2- “entre 20 y 30” y 3 “más de 30”. La última variable referida al curso se dividió en: 1- “primero”, 2- “segundo”, 3- “tercero” y 4- “cuarto”. Se realizó un post hoc indicando en qué grupos se encuentra esa diferencia significativa (tabla 4).

Tabla 4. Anova (Bonferroni) para cada una de las variables independientes analizadas.

NIVEL DE MOTIVACIÓN	F	gl	p
Grupo Técnico-tradicional			
Práctica de fútbol extraescolar	110.09	1	.018*
Nº de alumnos en clase	92.19	2	.234
Curso	66.23	1	.131
Grupo Estilo Actitudinal			
Práctica de fútbol extraescolar	102.14	1	.114
Nº de alumnos en clase	95.33	2	.122
Curso	66.48	1	.038**

* $p < .05$ entre “no practica” y “más de tres años”. ** $p < .05$ entre “primero” y “cuarto”

Se observa cómo existen diferencias significativas en el grupo que recibió la metodología tradicional en cuanto a la práctica de fútbol extraescolar ($F_{(112)}=110,09$, $p < .018$), encontrándose éstas entre el alumnado que no lo practica y lo que lleva más de tres años haciéndolo. Esto se traduce en que el nivel de motivación del alumnado que ha recibido la metodología tradicional es más elevado para aquellos que llevan más tiempo practicando fútbol fuera del aula. Respecto a los grupos de estilo actitudinal existió una diferencia significativa entre medias para la variable de curso (1º y 4º), siendo el alumnado del último curso el que más motivación alcanzó tras la UD de fútbol ($F_{(128)}=66,48$, $p < .038$).

Cualitativos

De toda la información extraída de las respuestas de las entrevistas realizadas a los docentes participantes surgieron tres temas o categorías fundamentales: trabajo sobre el clima del aula, importancia del rol de la metodología y de

la evaluación y adquisición de autonomía y responsabilidad del alumnado.

Trabajo sobre el clima del aula. Se observa cómo los dos docentes tienen una percepción dispar sobre la importancia que tiene trabajar el clima social en el aula, derivando de sus respuestas una concepción diferente sobre los fines que configuran la EF:

“La EF es una asignatura diferente, donde el movimiento corporal hace que las relaciones sociales sean fundamentales [...] Es necesario trabajar en grupo” (DMA).

“A veces nos obsesionamos con el tema de trabajar en grupo, hay cosas más importantes que el hecho de intentar que los alumnos sea amigos” (DMT).

Algo similar sucede en la manera en la que los docentes valoran la adquisición del aprendizaje del alumno, otorgando el profesor que trabaja con la metodología tradicional una mayor relevancia al aspecto motriz:

“Lo verdaderamente importante es que el alumno adquiera una competencia motriz elevada [...] En el fútbol no todo el mundo tiene por qué llevarse bien” (DMT).

“La experiencia me ha demostrado que cuando el alumnado entiende que se encuentra en un contexto no competitivo el clima de motivación y confianza aumenta y, en consecuencia, el aprendizaje de todos [...]” (DMA)

Importancia del rol de la metodología y de la evaluación. En consonancia con la anterior categoría, la percepción de los docentes sobre la metodología y la evaluación empleada en el aula también difiere sustancialmente, y como consecuencia el rol que el alumno ha de adquirir:

“Es fundamental que las metodologías tengan un carácter abierto y participativo, favoreciendo así la implicación del alumno a lo largo del proceso” (DMA).

“Personalmente percibo en el aula una falta de autoridad por parte del docente [...] Es necesario que el profesor tome decisiones que tengan que cumplirse” (DMT).

Adquisición de autonomía y responsabilidad del alumnado. Se aprecia cómo entre los docentes también existen diferentes prioridades sobre la forma en la que el alumnado ha de adquirir autonomía y responsabilidad:

“Para que el alumno adquiera responsabilidad y autonomía en un deporte tiene que pasar primero por un fase de repetición de tareas [...]” (DMT).

“El alumno ha de tener una motivación hacia lo que hace [...] Que adquiera autonomía solamente es una consecuencia del trabajo realizado” (DMA).

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue comprobar los efectos de dos planteamientos metodológicos diferentes para la enseñanza del fútbol sobre la percepción del clima de aula de los estudiantes generado por el docente. Los resultados muestran cómo los grupos que experimentaron un planteamiento Técnico-Tradicional incrementaron de manera significativa la percepción de un clima de aula orientado al ego. Por el contrario, el grupo que vivenció el Estilo Actitudinal desarrolló una percepción de clima de aula significativamente diferente y más orientado a la tarea. Por otro lado, la práctica de fútbol en horario extraescolar durante más de tres años se ha mostrado como influyente en la motivación del alumnado solo en el grupo Técnico-Tradicional, mientras que el curso de los participantes (4º) influyó solo en el grupo del Estilo Actitudinal. Finalmente, las ideas expresadas por los docentes a través de las entrevistas se reflejan en el clima de aula generado por ellos en sus clases.

Respecto a la primera hipótesis de la investigación, los resultados han mostrado que un planteamiento de enseñanza Técnico-Tradicional del fútbol produce en los estudiantes un incremento significativo en la percepción de un clima de aula orientado al ego. Por el contrario, el grupo de estudiantes que experimentó un planteamiento de enseñanza del fútbol basado en el Estilo Actitudinal produjo una percepción en los estudiantes de un clima de aula significativamente diferente y orientado a la tarea. Esto se produjo a pesar de que las puntuaciones iniciales de ambos grupos de alumnos reflejaban una percepción del clima del aula de la clase de EF homogénea, sin una orientación significativamente definida. Sin embargo, tras la intervención, ésta solo se mantuvo en el grupo del estilo Actitudinal, ya que, a pesar de partir de niveles similares, el grupo de alumnos que experimentó un planteamiento metodológico Técnico-Tradicional para la enseñanza del fútbol aumentó significativamente su percepción de un clima de aula orientado al ego. Más aún, el grupo que vivenció el Estilo Actitudinal alcanzó valores significativamente más bajos en la orientación al ego que los compañeros del otro grupo. Estudios previos han señalado la importancia de construir un clima de aula orientado a la tarea, ya que ha sido relacionado con consecuencias positivas en los estudiantes como una más alta autonomía, una mayor percepción de competencia, una mejor relación, una mayor motivación intrínseca, un más alto nivel de esfuerzo, un mayor disfrute y una mayor responsabilidad (Fernandez-Río et al., 2014). Este tipo de clima también se ha encontrado vinculado a conductas adaptativas en los estudiantes como actitudes positivas ha-

cia la clase, participación activa en las tareas o la creencia de que el éxito es cuestión de esfuerzo (Wang et al., 2008). Por el contrario, percepciones de un clima de aula orientado al ego se han vinculado con actitudes negativas hacia las actividades, mal comportamiento y la creencia de que el éxito es solo el resultado de la habilidad de uno (Cervelló et al., 2004).

Los datos obtenidos en el presente estudio señalan la importancia de la elección de la metodología empleada por el docente en el aula, ya que una simple unidad didáctica puede hacer que cambie la percepción de los estudiantes del clima que el docente genera en el aula de manera significativa. Esto es especialmente importante en contenidos deportivos como el fútbol que son muy populares en la EF, pero que están muy marcados socioculturalmente y que tienen siempre consecuencias interesantes de analizar, tanto positivas como negativas (Soler, 2009). No obstante, tal y como indican los resultados obtenidos en el presente estudio, es la metodología utilizada la que otorga rasgos de identidad al aula y al profesorado (Valera, Ureña, Ruíz-Lara y Alarcón, 2010) y la que produce una incidencia directa en la percepción del alumno sobre la asignatura y su actitud en ella. Además y en relación a la implicación del alumnado hacia los contenidos abordados en el aula, Ramírez, Renés y Caldeiro (2014) reflejan que el tratamiento de los deportes siempre conlleva reacciones variadas del alumnado, normalmente asociadas al tipo de metodología empleada, por lo que es doblemente importante utilizar una adecuada como se ha revelado el Estilo Actitudinal. Como señalan Torrens y Cusí (2014) es fundamental diferenciar el enfoque que se le debe otorgar al tratamiento de un deporte en la EF y en el ámbito extraescolar, estando éste directamente relacionado con el ámbito competitivo donde la enseñanza suele ser más técnico-tradicional y el primero con el ámbito educativo donde lo que importa es la formación de las personas y se requiere un planteamiento metodológico más acorde como el Estilo Actitudinal. El uso de modelos exclusivamente técnicos en la enseñanza de los deportes debe ser replanteado en el ámbito escolar, ya que, además de cambiar la percepción del clima de aula por parte del estudiante, como se ha encontrado en el presente estudio, puede producir desmotivación y frustración entre los menos hábiles motrices (Jung, 2012). Harvey, Kirk y O'Donovan (2014) manifiestan la necesidad de reflexionar sobre el cambio de enfoque metodológico a la hora de impartir los deportes en la escuela, ya que si solo se fomenta la competición y la práctica de juego descontextualizado, la motivación de la clase hacia la práctica no alcanzará cotas elevadas.

Respecto a la segunda hipótesis, los factores influyentes en el nivel de motivación del alumnado, en los grupos de metodología tradicional hubo diferencias significativas entre los que no practicaban fútbol en el ámbito extraescolar y los que llevaban más de tres años haciéndolo. Estos últimos mostraban una mayor motivación tras la UD, ya que asociaban lo vi-

venciado en el aula con su práctica deportiva fuera de la misma. Lubans, Morgan y McCormack (2011) reflejan que existe una relación directa entre la actividad deportiva que realiza el alumnado fuera del aula y sus preferencias y manifestaciones dentro de la misma, algo que en algunos casos crea falta de comprensión sobre los objetivos marcados. En los grupos del Estilo Actitudinal el factor de la práctica extraescolar no influyó en el nivel de motivación percibido pero sí el curso en el que se desarrolló la UD, siendo 4º el que más autonomía y satisfacción generó. En este sentido, Jung (2012) destaca que las metodologías abiertas y participativas aplicadas en la EF escolar generan una mayor implicación del alumnado en las tareas, lo que genera una autonomía más elevada en los cursos superiores por la madurez de los estudiantes.

Finalmente, en relación a la tercera hipótesis, los resultados muestran claramente que las ideas expresadas por los docentes a través de las entrevistas se reflejan en el clima de aula generado por ellos en sus clases. Mientras el docente que usa el Estilo Actitudinal considera que las relaciones sociales entre los alumnos en el aula son muy importantes, que lo motriz no es lo único que debe preocupar en la clase, que el rol del estudiante debe ser activo y participativo y que el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes es consecuencia de la motivación hacia las tareas y del trabajo realizado en el aula, el docente que emplea el Estilo Técnico-Tradicional no considera las relaciones sociales importantes en clase, da prioridad al aprendizaje motor sobre cualquier otro, plantea que el docente debe tomar las decisiones para que las cumplan los estudiantes sin participar en ellas y que los estudiantes necesitan mucha repetición de tareas para desarrollar autonomía y responsabilidad en el fútbol. Las ideas expresadas por el docente del Estilo Actitudinal se acercan a las planteadas por diferentes autores para el desarrollo de un clima de aula orientado a la tarea. Así, contextos de aula donde se potencia la implicación y la participación activa del alumnado se han relacionado con la creación de climas de aula orientados a la tarea (Braithwaite et al., 2011; Cervelló et al., 2004; Fernandez-Rio et al., 2014) con todos los beneficios señalados anteriormente, y solo el docente que usa el Estilo Actitudinal parece crear estos ambientes. Por lo tanto, los resultados muestran como las ideas de los docentes se reflejan en el clima de aula generado por ellos en sus clases. Por lo tanto si queremos cambiar los climas de aula tendremos que cambiar las ideas de los docentes.

La presente investigación corrobora algunos de los estudios precedentes relacionados con la mayor implicación y motivación de alumnado de EF cuando se emplean enfoques de enseñanza deportiva abiertos y participativos. Sin embargo, el principal aporte que hace el estudio versa sobre tres aspectos: a) se ha comprobado cómo existe una relación entre los métodos de enseñanza tradicionales y el deporte extraescolar, aumentando el nivel de motivación de los estudiantes hacia la

UD bajo este enfoque y que más practicaban fútbol fuera del aula; b) se ha demostrado cómo los alumnos del curso más elevado de la ESO se sienten más motivados hacia enfoques de enseñanza deportiva que requieren de mayor autonomía y responsabilidad como es el estilo actitudinal; c) se ha aportado una metodología de investigación mixta que ha permitido relacionar directamente el tipo de enfoque utilizado por cada uno de los docentes y la concepción sobre la enseñanza de la EF.

El estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio se ha desarrollado en un único centro educativo. Es necesario comprobar si otros centros, otros grupos de alumnos pueden tener respuestas similares. En segundo lugar, se ha valorado la percepción del alumnado del clima de aula desarrollado, pero no la del profesorado. Sería interesante comprobar si ambas coinciden o difieren. En tercer lugar, la intervención se desarrolló usando el fútbol como contenido de enseñanza. Es necesario comprobar con otros contenidos si la metodología usada en el aula puede cambiar la percepción del clima de la misma por parte de los estudiantes. Finalmente, no sabemos si los cambios medidos se mantienen a lo largo del tiempo o desaparecen. Estudios longitudinales de mayor duración podrían aclarar esta circunstancia.

Aplicaciones prácticas

La metodología que un docente utiliza en el aula puede tener efectos importantes en su alumnado. Los resultados del presente estudio han mostrado como un planteamiento metodológico Técnico-Tradicional para la enseñanza del fútbol en EF ha producido un cambio significativo en la percepción del clima de aula por parte de los estudiantes hacia una orientación al ego. Por el contrario, un planteamiento basado en el Estilo Actitudinal ayudó a que los estudiantes tuvieran la percepción de un clima de aula orientado hacia la tarea. Estudios previos han mostrado las bondades de un clima de aula orientado a la tarea, a diferencia de uno orientado hacia el ego, por lo que los docentes deben usar planteamientos metodológicos que favorezcan el desarrollo del primero. El artículo puede ser de interés para aquellos docentes de EF, tanto en la etapa de educación primaria como en la de secundaria, que desarrollen el fútbol o cualquier deporte en sus clases, ya que les puede servir de utilidad para reflexionar sobre el tipo de metodología a implantar en el aula. La práctica deportiva fuera del ámbito escolar (más de tres años) se mostró como influyente en la motivación de los estudiantes solo en el grupo que experimentó el planteamiento Técnico-Tradicional (quizá por sus semejanzas con lo desarrollado en el ámbito extraescolar), mientras que el curso tuvo influencia solo en el grupo del Estilo Actitudinal (a mayor edad, mayor capacidad de intervenir en el aula). Finalmente señalar que los docentes participantes tienen una visión muy distinta del clima de aula

que debe generarse y que está en consonancia con su orientación metodológica, lo que deriva en la necesidad de que los docentes de EF de los centros educativos acuerden líneas de trabajo metodológicas comunes.

Queda por tanto de manifiesto la responsabilidad que tiene el tratamiento que el profesorado de EF otorgue a los contenidos que imparte en el aula, ya que a pesar de ser el

mismo la percepción del alumnado difiere sustancialmente en función de la metodología que se utilice.

Por lo tanto, desde el presente estudio se anima a que los docentes de EF, monitores y/o entrenadores reflexionen sobre su práctica, incitándoles a generar procesos y propuestas de cambio que involucren al alumno de manera consciente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Armour, K.M. y Yelling, M. (2004). Professional development and professional learning bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review*, 10(1), 71-93.
- Azzarito, L. y Solomon, M. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25-47. doi: 10.1080/135733205200028794
- Bailey, R. et al. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. doi: 10.1080/02671520701809817
- Balaguer, I. Guivernau, M., Duda, J.L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Braithwaite, R., Spray, C. M. y Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in Physical Education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Calderón, A., Hastie, P.A. y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (sport education): Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15, 169-180.
- Cervelló E. M., Jiménez R., del Villar F., Ramos L. y Santos-Rosa F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-284.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F. y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.
- Ciani K. D., Middleton M. J., Summers J. J. y Sheldon K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 88-99.
- Cohn, P. J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. *The Sport Psychologist*, 5, 1-14.
- Conde, C. y Almagro, B. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A. y Cecchini, J. A. (2014). A cluster analysis on students' perceived motivational climate. Implications on psycho-social variables. *Spanish Journal of Psychology*, 17(1), 1-13.
- González-Oya, J. (2006). Aproximación a la violencia en el fútbol y en el arbitraje. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 1(2), 29-44.
- Harvey, S., Kirk, D. y O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. doi:10.1080/13573322.2011.624594
- Hastie, P.A., Martínez de Ojeda, D y Calderón, C. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 147-161. doi: 10.1080/13573320801957061
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336. DOI: 10.1080/13573320701464275
- Jung, J. (2012). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 157-175.
- Libarkin, J. C. y Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: Qualitative data. *Journal of Geoscience Education*, 50, 195-200.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Li-tze, H. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Lubans, S., Morgan, P. y McCormack, A. (2011). Adolescents and school sport: the relationship between beliefs, social support and physical self-perception. *Physical Education and Sport and Pedagogy*, 16(3), 237-250.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meece J. L., Anderman E. M. y Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Pearson, J. (2011). Adapting the boundaries in primary physical education: an account of my learning, my educational influence and improved practice. *Educational Action Research*, 19(4), 503-515. doi: 10.1080/09650792.2011.625701
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Universidad de León: León.
- Pérez Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.), Casado, O.M., Revilla, J.D., Heras, C., Herrán, I., Feito, J.J. y Casanova, P. (2011). *El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid. Editorial CEP.

33. Pérez-Pueyo, A., Heras, C. y Herrán, I. (2010). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 1-22.
34. Ramírez, A., Renés, P. y Caldeiro, M.C. (2014). ¿Quedamos para ver el fútbol? La competencia mediática y el área de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 46-51.
35. Robles, J. (2008). *Tratamiento del deporte dentro del área de educación física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/153?show=full>
36. Sage, L. y Kavussanu, M., (2008). Goal orientations, motivational climate, and prosocial and antisocial behaviour in youth football: Exploring their temporal stability and reciprocal relationships. *Journal of Sports Sciences*, 26(7), 717-732. doi: 10.1080/02640410701769716
37. Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
38. Sánchez-Bañuelos, F. (1992). *Didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
39. Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., y Fahlman, M. (2009). Effects of Teacher Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning in Physical Education. *Taylor y Francis*, 80(1), 44-53. doi: 10.1080/02701367.2009.10599528
40. Smith, J. A. y Osborne, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J.A. Smith (Ed.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (2nd ed., pp. 53-79). London: Sage
41. Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
42. Torrens, I. y Cusí, M. (2014). Deportividad en el deporte escolar y extracurricular. *Apunts: Educación física y deportes*, 116, 52-59.
43. Valera, S., Ureña, N., Ruíz-Lara, E. y Alarcón, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la ESO. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 502-520.
44. Wang C. K. J., Lim B. S. C., Aplin N. G., Chia M., McNeill M. y Tan W. K. C. (2008). Students' perceived purposes of physical education in Singapore: Perspectives from a 2 x 2 achievement goals framework. *European Physical Education Review*, 14, 51-70.
45. Wright, S., McNeill, M. y Fry, J. (2005). Teaching teachers to play and teach games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 61-82. doi: 10.1080/1740898042000334917

