

INVESTIGACIONES

Miedo al fallo de los estudiantes y la relación con la intención de ser físicamente activo e importancia de la Educación Física en Educación Secundaria

Students' fear of failure and its relationship to the intention to be physically active and the importance of physical education in secondary education

*José Manuel Munuera Ortuño^a, Manuel Gómez-López^b,
Antonio Granero-Gallegos^c, Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez^d*

^a Universidad de Murcia.

Correo electrónico: josemanuel.munuera1@um.es

^b Universidad de Murcia.

Correo electrónico: mgomezlop@um.es.

^c Universidad de Almería.

Correo electrónico: agranero@ual.es.

^d Universidad de Murcia.

Correo electrónico: bjavier.sanchez@um.es.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar el miedo al fallo y sus causas aversivas, la importancia de la Educación Física y la intención de práctica en función del género y la edad en la Educación Secundaria Obligatoria. La muestra fue de 591 estudiantes, con edades entre 12 y 17 años pertenecientes a diferentes institutos de la Región Murcia. Se utilizó un instrumento compuesto por el Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento adaptado a la Educación Física, el Cuestionario de la Importancia y Utilidad de la Educación Física y el Cuestionario de la Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo. Los resultados mostraron que los hombres y los más jóvenes tienen mayor miedo al fallo; los hombres son los que mayor importancia le otorgan a la asignatura y los que mayor intención de práctica tienen sobre todo el grupo de edad más joven.

Palabras claves: Error, intención de práctica física, motivación, satisfacción, adolescencia.

ABSTRACT

Performance of physical activities in the educational sphere is very important for the development of psychological and physical improvement in students. Therefore, the aim of this study was to analyse fear of failure and its aversive causes, the importance of physical education, and the intention of practice, all according to gender and age in secondary school. The sample was composed of 591 students aged between 12 and 17 years old at several high schools in Murcia. An instrument composed of the scales of Performance Failure Appraisal Inventory was used, adapted to physical education, along with a questionnaire on the importance and utility of physical education and a questionnaire measuring the intentionality to be physically active. The results showed that males and younger students have more fear of failure, they give more importance to the subject, and they are also the ones that have the greatest intention to practice, especially in the younger age group.

Keywords: Errors, healthy habits, motivation, satisfaction, adolescence.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un incremento del interés por conocer las valoraciones que realizan los alumnos acerca de la Educación Física (EF) y su importancia, convirtiéndose de este modo en un objeto de estudio relevante para la comunidad científica (Moreno-Murcia, Llamas y Ruiz 2006; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruíz y Cervelló 2013; Navarro-Patón, Rodríguez y Eirín 2016; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Pulido-González y García-Calvo 2015). En líneas generales, los resultados demuestran que los alumnos que más importancia le dan a la EF son aquellos que tienen una orientación disposicional hacia la tarea (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos y Ortiz-Camacho 2015), con un nivel de satisfacción/diversión positivo (Baena-Extremera y Granero-Gallegos 2015), tienen un perfil más autodeterminado (Borges, Belando y Moreno-Murcia 2014), realizan actividad física extraescolar con mayor frecuencia y tienen un perfil de motivación intrínseca alta (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador 2012). En cuanto a las diferencias relativas al sexo del alumno y la valoración de las clases de EF, los resultados muestran que son los chicos los que mejor valoran esta asignatura (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador y Sánchez-Fuentes 2013; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López y Abrales 2014c) y en lo que respecta a la edad, son los alumnos comprendidos entre las edades de 11-13 años los que mayor importancia y utilidad conceden a la EF (Moreno-Murcia y Hellín 2007).

Además, Moreno-Murcia, Rodríguez y Gutiérrez y posteriormente Moreno-Murcia y Cervelló señalan que, si las clases de EF son valoradas positivamente por los alumnos, reflejando su importancia, existirá una relación positiva con el aumento de la práctica diaria de actividad físico-deportiva (Moreno-Murcia, Rodríguez y Gutiérrez 1996; Moreno-Murcia y Cervelló 2003). De igual modo, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina demostraron que los alumnos con mayor nivel de motivación y diversión hacia la EF son los que más adherencia deportiva mostraban en su tiempo libre (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina 2014b). En este sentido, los estudios muestran que no existe mucha diferencia entre géneros con respecto al sentimiento de elevada satisfacción con las clases de EF, si es cierto que las chicas son las que más se aburren en ellas (Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho-Amador y Pérez-Quero 2015). Aun así, Lyu y Gill observaron que si las chicas se encuentran en clases de EF exclusivamente de su mismo género, perciben mejor sus competencias deportivas y disfrutan y se esfuerzan más en las tareas propuestas (Lyu y Gill 2011).

Por otro lado, hay que resaltar que las clases de EF son un contexto de logro idóneo donde los alumnos pueden mostrar a sus compañeros y al profesor su nivel de destreza o habilidad durante el desarrollo de las sesiones mediante la realización de las tareas propuestas. Es por ello, que algunos alumnos con un nivel bajo de destreza motriz, pueden llegar a sentir cierto temor o nerviosismo durante las clases, debido al estrés que les genera esta situación de observación (Silveira y Moreno-Murcia 2015). Como consecuencia de este sentimiento, el alumno buscará excusas para no realizar la tarea o reducirá su grado de implicación en el desarrollo de la misma (Cecchini, González, y Montero 2008; Papaioannou y Kouli 1999; Pensgaard y Roberts 2000; Ruiz-Sánchez, Gómez-López, Granero-Gallegos y González 2017). La competitividad que existe a estas edades y la evaluación recibida por sus acciones, produce que los alumnos tengan miedo a fallar o a tomar decisiones durante el desarrollo de las clases. El miedo, la ansiedad y el estrés entre otros, son síntomas

provocados en muchas ocasiones por las observaciones y evaluaciones que van a recibir de agentes socializadores cercanos a ellos, entre los cuales, hay que resaltar a los profesores (Passer 1983). Este miedo a equivocarse en el ámbito educativo debido sobre todo y como muestran los estudios al valor que le damos a la integración social, va unido al sentimiento de vergüenza (McGregor y Elliot 2005), de ahí la importancia de hacerle sentirse al alumno seguro y cómodo en las clases de EF con la finalidad de reducir el miedo al fallo (Kunesh, Hasbrook, y Lewthwaite 1992; Masten y Coatsworth 1998; Weiss y Smith 2002).

El miedo al fallo es definido como la tendencia a evitar posibilidades negativas o fallos al realizar una acción, debido al riesgo de avergonzarse de dicho fallo (Elliot y Thrash 2004). Según Conroy, Wilow y Metzler el miedo al fallo en personas con éxito es definido, por estas mismas, como aquello que les produce más motivación para conseguir un alto nivel de realización de la tarea (Conroy, Wilow y Metzler 2002). Sin embargo, en estudiantes con un alto nivel de miedo al fallo, se produce un comportamiento mediante el cual, los sujetos, ven reducidas sus ganas con el progreso académico y con su bienestar, disminuye la motivación intrínseca, y puede desencadenar el fracaso de las metas deportivas planteadas (Conroy 2001; Conroy, Poczwardowski y Henschen 2001; Sagar, Lavallee, y Spray 2007). Por otro lado, se ha demostrado que un clima motivacional implicante a la tarea generado por el profesor, donde se favorezca el esfuerzo y la diversión (Silveira y Moreno-Murcia 2015) y una orientación disposicional por parte del alumnado también a la tarea reducirá el miedo al fallo (Chen, Wu, Kee, Lin y Shui 2009).

Sin embargo, y aun siendo un objeto de estudio muy importante en el ámbito educativo, no existe actualmente mucha documentación acerca de la valoración del miedo al fallo en las clases de EF, ni tampoco se ha comprobado su asociación con otras variables como la valoración de la importancia de la EF y la intención de ser físicamente activo. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio será conocer la relación existente entre el miedo al fallo y sus causas aversivas, la intención de practicar actividades físico-deportivas en el tiempo libre y la importancia de las clases de EF, en función del género y la edad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por un total de 591 alumnos de los cuales 281 eran hombres (47,5%) y 310 mujeres (52,2%) de edades comprendidas entre 12 y 17 años ($M = 13,72$; $DT = 1,26$), pertenecientes a diferentes centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

2.2. INSTRUMENTOS

Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento (Performance Failure Appraisal Inventory, PFAI; Conroy *et al.* 2002). Se utilizó la versión larga del inventario validada al contexto educativo español (Moreno-Murcia, Silveria y Conte 2013) adaptada a partir de la primera validación realizada en el ámbito deportivo (Moreno-Murcia y Conte 2011). La escala consta de 25 ítems, agrupados en cinco dimensiones: miedo de experimentar vergüenza (ej.: “Cuando me equivoco, me da vergüenza si los demás están allí para verlo”),

miedo a la devaluación de uno mismo (ej.: “Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito”), miedo de tener un futuro incierto (ej.: “Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán”), miedo de perder el importante interés de los demás (ej.: “Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí”), y el temor de perturbar a otros importantes (ej.: “Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa”). Cada ítem se iniciaba con la frase “*En la práctica de la clase de EF...*”. Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscilaba desde (1) *no lo creo nada* a (5) *lo creo al 100%*. Estudios previos evidenciaron buenas propiedades psicométricas, incluyendo soporte de validez factorial, externa y estabilidad predictiva (Alkhazaleh y Mahasneh 2016; Chen, Chen, Lin, Kee y Shui 2009; Silveira y Moreno-Murcia 2015). En este estudio, el análisis de consistencia interna ha resultado satisfactorio en las diferentes subescalas (miedo de experimentar vergüenza, $\alpha = ,83$; miedo a la devaluación de uno mismo, $\alpha = ,69$; miedo de tener un futuro incierto, $\alpha = ,70$; miedo de perder el importante interés de los demás, $\alpha = ,81$; temor de perturbar a otros importantes, $\alpha = ,76$).

Cuestionario de la Importancia y Utilidad de la Educación Física (IEF). Fue elaborado y validado en el contexto educativo español por Moreno-Murcia *et al.* (Moreno-Murcia *et al.* 2006). Se trata de una escala que mide la importancia y utilidad que concede el alumnado a la asignatura de EF. Se compone de tres ítems (ej.: “Considero importante recibir clases de EF”) que posteriormente forman un solo factor. En las instrucciones se pide a los sujetos que indiquen su grado de acuerdo con los ítems, recogiendo las respuestas en una escala tipo Likert de 4 puntos que oscila desde “*Totalmente en desacuerdo*” (1) a “*Totalmente de acuerdo*” (5). Todos los ítems van precedidos de la frase “Respecto a las clases de EF...”. La fiabilidad obtenida en este estudio ha sido de $\alpha = ,70$.

Cuestionario de la Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA). Se utilizó la versión adaptada al español del *Intention to be Physically Active* (Hein, Müür y Koka 2004) elaborada por Moreno-Murcia, Moreno y Cervelló (Moreno-Murcia, Moreno y Cervelló 2007). Esta escala mide la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se compone de cinco ítems (ej.: “me interesa el desarrollo de mi forma física”). En las instrucciones se pide a los sujetos que indiquen su grado de acuerdo con los ítems, recogiendo las respuestas en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde (1) *totalmente en desacuerdo* a (5) *totalmente de acuerdo*. Todos los ítems van precedidos de la frase “Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...” La fiabilidad en el estudio actual ha sido de $\alpha = ,81$.

2.3. PROCEDIMIENTO

Para poder asistir a los centros educativos y realizar el trabajo de campo, se obtuvo autorización de la Dirección de cada Centro, Consejo Escolar y profesores de la asignatura de EF de los cursos asignados en la toma de datos, así como de los padres de los propios alumnos mediante una carta en la que se explicaban los objetivos de la investigación y cómo se realizaría, acompañando un modelo del instrumento. Previamente a la cumplimentación del instrumento, se informó al alumnado de la finalidad del estudio, de su voluntariedad, absoluta confidencialidad de las respuestas y manejo de los datos, que no había respuestas correctas o incorrectas y solicitándoles máxima sinceridad y honestidad. El instrumento

fue autoadministrado con aplicación masiva en una jornada escolar y con consenso y adiestramiento previo de los encuestadores. Todo el trabajo de campo se llevó a cabo de manera anónima y siempre en presencia de dos encuestadores y del profesor de EF. Para la cumplimentación del cuestionario se requirió una media de 20 minutos de la clase de EF. Únicamente aquellos estudiantes que contaban con un consentimiento informado de los progenitores y/o tutores participaron en la investigación.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se calcularon los estadísticos descriptivos, homogeneidad de las varianzas, correlación entre las subescalas, consistencia interna de cada subescala (alfa de Cronbach) y los índices de asimetría y curtosis siendo estos, en general, próximos a cero y <2.0 , lo que indica semejanza con la curva normal de forma univariada. Para calcular las diferencias en función de la variable sexo se realizó un análisis de diferencia de medias mediante la prueba de la T de Student para muestras independientes. Para el cálculo de las diferencias según la edad, se realizó un ANOVA. Asimismo, en aquellos casos en que se muestran diferencias estadísticamente significativas, se realizó una prueba de contrastes de comparaciones múltiples a posteriori (post-hoc) aplicando la corrección de Scheffe para determinar entre qué grupos existían diferencias. Para todo ello se empleó el paquete estadístico SPSS en su versión 21.0 para Windows.

3. RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan los valores descriptivos de cada una de las variables de la investigación. Respecto a las medias, observamos que los resultados del PFAI no son muy altos y sin apenas diferencias en sus medias, siendo el *miedo a experimentar vergüenza* la causa aversiva con mayor media y el *miedo a un futuro incierto* la causa menos expresada. En cuanto a los resultados de los cuestionarios MIFA e IEF, se han obtenido altos niveles tanto en la intencionalidad de ser activos como en la valoración positiva sobre la importancia y utilidad de las clases de EF.

Tabla 1. Media, desviación típica y coeficientes alfa de MIFA, IEF y las subescalas del PFAI

Subescalas de los cuestionarios	M	DT	α
PFAI			
<i>Miedo a experimentar vergüenza</i>	2.12	.88	.83
<i>Miedo a la devaluación de uno mismo.</i>	1.76	.81	.69
<i>Miedo a un futuro incierto</i>	1.38	.64	.70
<i>Miedo a perder el interés de otros</i>	1.57	.72	.81
<i>Miedo a perturbar a otros importantes</i>	1.46	.61	.76
MIFA			
<i>Intención de practicar</i>	4.05	.84	.81
IEF			
<i>Importancia</i>	3.17	.62	.70
N	591		

Nota: M = Media; DT = Desviación típica; α = Coeficientes alfa

En lo referente a la correlación de los factores de las tres escalas (tabla 2), los resultados muestran una asociación estadísticamente significativa entre la mayoría de ellos. Hay que destacar que todas las causas aversivas del miedo al fallo, se relacionan entre sí de manera positiva y significativa. Las variables con mayor fuerza de asociación de estas subescalas con una relación inversa fueron las de *Miedo a experimentar vergüenza* con la *Importancia* de la EF y el *Miedo a un futuro incierto* con la *Intención de practicar*. Todas las causas aversivas del miedo al fallo se relacionan de manera negativa con la *Intención de practicar* actividades físico-deportivas en el tiempo libre, siendo esta relación significativa con el *Miedo al fallo por vergüenza* y el *Miedo a la devaluación de uno mismo* sobre todo. En cambio, existe una relación positiva y no significativa entre las causas aversivas de *Miedo a un futuro incierto* y *Miedo a perturbar a otros importantes* con la *Importancia* de la EF. Finalmente, el *Miedo a perder el interés de otros*, *Miedo a experimentar vergüenza* y *Miedo a la devaluación de uno mismo*, se relacionan de manera negativa y significativa en estas dos últimas causas con la *Importancia* de la EF.

Tabla 2. Correlaciones entre MIFA, IEF y las subescalas del PFAI

Subescalas de los cuestionarios	PFAI					MIFA	IEF
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>
PFAI							
<i>I. Miedo a experimentar vergüenza</i>	-	.610**	.441**	.634**	.509**	-.116**	-.96*
<i>II Miedo a la devaluación</i>	-	-	.473**	.469**	.431**	-.243**	-.191**
<i>III. Miedo a un futuro incierto</i>	-	-	-	.395**	.562**	-.96*	.009
<i>IV. Miedo a perder el interés de otros</i>	-	-	-	-	.597**	-.72	-.69
<i>V. Miedo a perturbar a otros importantes</i>	-	-	-	-	-	-.007	.004
MIFA							
<i>VI. Intención de practicar</i>	-	-	-	-	-	-	.399**
IEF							
<i>VII. Importancia</i>	-	-	-	-	-	-	-

Nota: * $\rho < .05$; ** $\rho < .01$

En función del género de los estudiantes, los resultados muestran que, respecto al PFAI, los chicos obtuvieron valores significativamente más elevados en los factores *Miedo a perturbar a otros importantes* y *Miedo a perder el interés de otros*. Por otro lado, los chicos también presentaron valores significativamente superiores en la *Intención de practicar* y la *Importancia* de la EF (Tabla 3)

Tabla 3. Prueba T de Student para muestras independientes según el género

Subescalas de los cuestionarios	Chicos	Chicas			
	<i>M ± DT</i>	<i>M ± DT</i>	t	gl	<i>P</i>
PFAI					
<i>I. Miedo a experimentar vergüenza</i>	2.10 ± .86	2.15 ± .89	-.70	589	.484
<i>II Miedo a la devaluación de uno mismo</i>	1.75 ± .83	1.77 ± .79	-.31	589	.755
<i>III. Miedo a un futuro incierto</i>	1.14 ± .72	1.36 ± .56	1.00	589	.313
<i>IV. Miedo a perder el interés de otros</i>	1.66 ± .76	1.49 ± .68	2.83	589	.005
<i>V. Miedo a perturbar a otros importantes</i>	1.54 ± .68	1.38 ± .52	3.26	519	.001
MIFA					
<i>VI. Intención de practicar</i>	4.26 ± .74	3.86 ± .86	5.93	586	.001
IEF					
<i>VII. Importancia</i>	3.30 ± .56	3.04 ± .64	5.18	588	.001

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación típica.

Atendiendo a la edad de los participantes, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones post-hoc entre todos los grupos de edad: 12-13 años, 14-15 años y 16-17 años (tabla 4). No existe casi diferencias porcentuales entre los grupos de edad de 12-13 años y 14-15 años en relación a la mayoría de las causas aversivas del miedo al fallo, excepto en el *Miedo a la devaluación de uno mismo*, que es significativamente superior en el segundo grupo y el *Miedo a perturbar a otros importantes* que se significativamente superior en los más jóvenes. El grupo de 12-13 años presenta diferencias significativas en el *Miedo a perder el interés de otros* con respecto al grupo de 16-17 años. El grupo de 14-15 años presenta valores significativamente inferiores de *Miedo a perder el interés de otros importantes* y de *Miedo a perturbar a otros importantes* con respecto al grupo 16-17 años. Finalmente resaltar que tanto la *intención* de practicar como la *importancia* de las clases de EF disminuyen con la edad.

Tabla 4. Comparación de las subescalas en los tres grupos de edad.

Subescalas de los cuestionarios	12-13 años	14-15 años	16-17 años
	<i>M ± DT</i>	<i>M ± DT</i>	<i>M ± DT</i>
PFAI			
<i>I. Miedo a experimentar vergüenza</i>	2.12 ± .90	2.10 ± .86	2.27 ± .87
<i>II. Miedo a la devaluación de uno mismo</i>	1.66 ± .78 [#]	1.84 ± .81	1.86 ± .90
<i>III. Miedo a un futuro incierto</i>	1.37 ± .63	1.34 ± .58	1.71 ± .92
<i>IV. Miedo a perder el interés de otros</i>	1.57 ± .73	1.55 ± .71	1.73 ± .76 [#]
<i>V. Miedo a perturbar a otros importantes</i>	1.52 ± .68	1.37 ± .50 [*]	1.62 ± .66 [#]
MIFA			
<i>VI. Intención de practicar</i>	4.20 ± .74	3.89 ± .90 [*]	4.18 ± .83
IEF			
<i>VII. Importancia</i>	3.28 ± .55	3.04 ± .65 [*]	3.23 ± .63
<i>n</i>	269	277	45

Nota: * Diferencia significativa respecto al grupo 12-13 años en la prueba post-hoc de Scheffe. # Diferencia significativa respecto al grupo 14-15 años en la prueba post-hoc de Scheffe. *M* = media. *DT* = desviación típica.

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue conocer la relación existente entre el miedo al fallo y sus causas aversivas, la intención de practicar actividades físico-deportivas en el tiempo libre y la importancia de las clases de EF, en función del género y la edad de los alumnos. En este sentido, y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, este es el primer estudio que analiza la relación entre estas tres variables. Los resultados de este estudio han mostrado que la importancia que otorgan los alumnos a la asignatura de EF se relacionó positiva y significativamente con la intención de práctica deportiva, y negativa y significativamente con el miedo a experimentar vergüenza y el miedo a la devaluación. Además, todas las dimensiones del miedo al fallo se asociaron negativa y significativamente con la intención de ser físicamente activo. De este modo, se demuestra la importancia de disminuir el miedo al fallo en los estudiantes a través de un clima motivacional orientado a la tarea que favorezca el esfuerzo y la diversión, así como de una conducta del profesor que fomente la autonomía del alumno, para de esta forma aumentar la intención de ser físicamente activo y la importancia de la asignatura de EF (McGregor y Elliot 2005; Silveira y Moreno-Murcia 2015; Weiss y Smith 2002).

Atendiendo a la variable de miedo al fallo y sus causas aversivas, los resultados de este estudio mostraron que la causa aversiva que más influye en la aparición del miedo al fallo es el sentimiento de vergüenza, confirmando los resultados aportados por Conroy y por McGregor y Elliot en el ámbito deportivo, y los de Conroy, Coasworth y Kaye y Silveira y

Moreno-Murcia durante las clases de EF (Conroy 2004; McGregor y Elliot 2005; Conroy, Coasworth y Kaye 2007; Silveira y Moreno-Murcia 2015). En función del género, los chicos presentaron valores significativamente superiores en el miedo a perder el interés de otros y al miedo a perturbar a otros importantes como causas aversivas en el miedo al fallo, resultados que coinciden con los estudios de Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Belando y Conte y Silveira (Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Belando y Conte 2010; Silveira 2013). En base a los resultados de Ruiz, Graupera, Rico y Mata que confirmaron que los chicos están más motivados hacia actividades competitivas y las chicas hacia las actividades cooperativas, podríamos establecer que los chicos en las clases de EF pueden compararse con otros compañeros con mejores habilidades o destrezas y generar mayor miedo al fallo en estos (Ruiz, Graupera, Rico y Mata 2004). Del mismo modo, los estudios que analizan la relación de miedo al fallo en las clases de EF y el género de los estudiantes son todavía muy escasos, por lo que estos datos deben ser tomados con cautela. Con respecto a la edad de los alumnos, los resultados revelan que no existen casi diferencias porcentuales entre los grupos de edad de 12-13 años y 14-15 años con respecto a la mayoría de las causas aversivas del miedo al fallo, excepto en el miedo a la devaluación de uno mismo, que es superior en el segundo grupo y el miedo a perturbar a otros importantes que lo es en los más jóvenes. Estos resultados son similares a los obtenidos por Conroy et al. en el contexto deportivo, donde se mostraba que el miedo al fallo se asocia positivamente con la edad (Conroy et al. 2007). Esto puede deberse a que el fallo, en edades adultas, produce una disminución de la autoestima, una sensación de no conseguir las metas establecidas y una disminución de la capacidad de éxito, tal y como indican Sagar et al. (Sagar et al. 2007).

Por otro lado, nivel general, el alumnado otorga unos valores altos de importancia y utilidad de la EF, resultados que coinciden con los expuestos por Moreno et al. (Moreno et al. 2006). Estos datos pueden deberse al tipo de motivación utilizado por el profesor hacia su alumnado. De este modo, varias investigaciones muestran que una motivación autodeterminada de los estudiantes se relaciona positivamente con una mayor importancia de la EF. (Moreno-Murcia *et al.* 2013; Sánchez-Oliva et al. 2015). Además, Ntoumanis mostró como los estudiantes autodeterminados presentaban factores motivacionales positivos hacia la EF tales como el interés, el esfuerzo, la diversión/satisfacción y una mayor participación (Ntoumanis 2002). Por lo tanto, el profesor de EF tiene un papel fundamental en el desarrollo de esta variable, ya que este si es visto por los alumnos como alegre, justo, comprensivo y bondadoso, aumentara la importancia que éstos otorgan hacia la EF (Moreno-Murcia y Cervelló 2003). Por lo tanto, para la consecución de una mejor valoración sobre la importancia de la EF, el profesor debe promover un ambiente donde se favorezca un clima de aprendizaje orientado a la tarea, que apoye la autonomía y que esta sea percibida por los alumnos (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, y Martínez-Molina 2016). Por otro lado, los chicos y los alumnos más jóvenes valoraron más y mejor las clases de EF que las chicas y los alumnos de mayor edad, resultados que se asemejan a los obtenidos tanto por Baena-Extremera *et al.* como por Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (Baena-Extremera *et al.* 2013; Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina 2014).

Con respecto a los resultados obtenidos sobre la intencionalidad de ser físicamente activos en un futuro, se ha obtenido una alta predisposición por parte de los alumnos estudiados. Estos resultados son positivos y similares a los obtenidos por Moreno-Murcia et al. (Moreno-Murcia et al. 2007) y pueden deberse a la diversión experimentada en las

clases de EF (Mandigo y Thompson 1998). Cox, Smith y Williams demostraron que si los alumnos disfrutan y tienen una actitud positiva tienen más probabilidades de practicar actividad-física fuera del contexto escolar (Cox, Smith y Williams 2008). Asimismo, diferentes estudios demostraron que existe relación directa entre la motivación intrínseca en las clases de EF y el deseo de practicar actividades deportivas en el futuro (Baena-Extremera y Granero-Gallegos 2015; Baena-Extremera et al. 2016; Hein et al. 2004). En función del género, los resultados muestran que los chicos presentan valores más altos que las chicas, coincidiendo con los resultados de Granero-Gallegos et al. (Granero-Gallegos et al. 2014b). Estos datos podrían deberse a que todavía muchas chicas, a estas edades, identifican la actividad física con el sexo masculino. Por otro lado, los alumnos más jóvenes fueron los que presentaron datos más elevados de intención de práctica en un futuro, resultados similares a los de Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador y contrarios a los ofrecidos por el estudio de Franco, Coterón, Gómez, Brito, y Martínez, donde los alumnos de Bachillerato presentan una mayor intención de práctica que podría estar relacionada con el carácter voluntario de la EF en esa etapa (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador 2014^a; Franco, Coterón, Gómez, Brito, y Martínez 2017).

Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, y aunque el tamaño de la muestra es amplio, únicamente se ha evaluado alumnos de secundaria, por lo que futuras investigaciones podrían aumentar número de participantes con etapas educativas de primaria o bachillerato. Además, sería interesante que estudios futuros analizaran otras variables que influyen en el miedo al fallo, la intencionalidad de ser físicamente activo y la importancia hacia la asignatura de EF, tales como la orientación motivacional de los estudiantes, la satisfacción/diversión con la asignatura de la EF o el nivel de actividad física. Finalmente, y tal y como han demostrado otros trabajos, los datos de esta investigación podrían verse influidos por la conducta del profesor, por lo que sería recomendable analizar el estilo interpersonal del docente en las clases de EF.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo han mostrado que los chicos y los estudiantes más jóvenes tienen mayor miedo al fallo, los que mayor importancia le otorgan a la asignatura de EF y los que mayor intención de práctica tienen. Por otro lado, la importancia de los alumnos hacia la asignatura de EF se relacionó positiva y significativamente con la intención de práctica deportiva, y negativa y significativamente con el miedo a experimentar vergüenza y el miedo a la devaluación. Además, todas las dimensiones del miedo al fallo se asociaron negativa y significativamente con la intención de ser físicamente activo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkhazaleh, Z. M., & Mahasneh, A. M. (2016). Fear of failure among a sample of Jordanian undergraduate students. *Psychology Research and Behaviour Management*, 9, 53-60.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Educación física e intención de práctica física

- en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (3), 132-144.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Prediction model of satisfaction with physical education school. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 177-192.
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en educación física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15 (2), 39-50.
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Ortiz-Camacho, M. M. (2015). Predicting satisfaction in physical education from motivational climate and self-determined motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34 (2), 210-224.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Pérez-Quero, F. J., Bracho-Amador, C., & Sánchez-Fuentes, J. A. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35 (2), 1-13.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (2), 121-130.
- Borges, F., Belando, N., & Moreno-Murcia, N. (2014). Percepción de igualdad de trato e importancia de la educación física de alumnas adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 173-189.
- Cecchini, J. A., González, C., & Montero, J. (2008). Participación en el deporte, orientación de metas y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), 497-509.
- Chen, L. H., Chen, M. Y., Lin, M. S., Kee, Y. H., & Shui, S. H. (2009). Fear of failure and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, 105 (3), 707-713.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. S., & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2x2 achievement goal and self-handicapping: an examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (4), 298-305.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 14 (4), 431-452.
- Conroy, D. E. (2004). The unique psychological meanings of multidimensional fears of failing. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26 (3), 484-491.
- Conroy, D. E., Coastworth, J. D., & Kaye, M. P. (2007). Consistency of fear of failure score meanings among 8- to 18-year-old female athletes. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (2), 300-310.
- Conroy, D. E., Poczwadowski, A., & Henschen, K. P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artist. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13 (3), 300-322.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (2), 76-90.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in Physical Education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004) The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 957-971.
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., & Martínez, H. A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 46-51.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2015). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción con la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2 (40), 6-16.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., & Abinales, J. A. (2014c). Estudio Psicométrico y Predicción de la Importancia de la Educación Física a Partir de las Orientaciones

- de Meta (“Perception of Success Questionnaire - POSQ”). *Psicología Reflexão e Crítica*, 27 (3), 443-451.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11 (4), 614-623.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2014a). Validación española “Intention to partake in leisure-time physical activity”. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 40-45.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J.A., & Martínez-Molina, M. (2014b). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (2), 59-70.
- Hein, V., Müür, M., & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10 (1), 5-19.
- Kunesh, M. A., Hasbrook, C. A., & Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9 (4), 385-396.
- Lyu, M., & Gill, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment, and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31 (2), 247-260.
- Mandigo, J. L., & Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator*, 55 (3), 145-159.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (2), 218-231.
- Moreno-Murcia, J. A., & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno-Murcia, J. A., & Conte, L. (2011). Predicción del miedo a equivocarse en jugadores de baloncesto a través del clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología*, 28 (1), 43-52.
- Moreno-Murcia, 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-Murcia, J. A., Llamas, L. S., & Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12 (1), 49-63.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., Belando, N., & Conte, L. (2010). Relación del clima tarea de los iguales con el miedo a equivocarse en el deporte. Diferencias por sexo en una muestra de jugadores de baloncesto. En *Actas del I Congreso Internacional de Cultura y Género: La cultura del culto al cuerpo*. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Moreno-Murcia, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17 (2), 261-267.
- Moreno-Murcia, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (1996). La especialidad de Educación física: su valoración a través del alumnado. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira, Y., & Conte, L. (2013). Relación del feedback positivo y el miedo al fallo sobre la motivación intrínseca. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 8-23.

- Moreno-Murcia, J. M., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Navarro-Patón, R., Rodríguez, J. E., & Eirín, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en educación física en primaria. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3 (2), 439-455.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3 (3), 177-194.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11 (1), 51-71.
- Passer, M. W. (1983). Fear of failure, fear of evaluation, perceived competence and self-esteem in competitive-trait anxious children. *Journal of Sport Psychology*, 5 (2), 172-188.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18 (3), 191-200.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Rico, I., & Mata, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante "la escala GR de participación social en el aprendizaje". *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168.
- Ruiz-Sánchez, V., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & González, J. (2017). Relación del clima motivacional y miedo al fallo en jugadores de alto rendimiento en Balonmano. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17 (3), 55-64.
- Sagar, S. S., Lavallee, D., & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25 (11), 1171-1184.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Pulido-González, J. J., & García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (3), 156-166.
- Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte* (Tesis Doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
- Silveira, Y., & Moreno-Murcia, J. A. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15 (3), 65-74.
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23 (4), 420-437.

