

Apoyo a la autonomía en Educación Física. Una aproximación en la ciudad de Chihuahua.

Autonomy Support in Physical Education. An approach in the city of Chihuahua.

Salazar Ayala, Carla Mariela¹, Gastélum-Cuadras, Gabriel¹.

¹Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Ciencias de la Cultura Física. Circuito Universitario Campus II, Fracc. Campo Bello, 31124, Chihuahua México. Tel. +52 614 1589900 ext. 4639.

CORRESPONDENCIA

Gabriel Gastélum-Cuadras:

gastelum@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Ciencias de la Cultura Física.

CÓMO CITAR

Salazar, C. & Gastélum, G. (2020) Apoyo a la autonomía en Educación Física. Una aproximación en la ciudad de Chihuahua. *Revista de Ciencias del Ejercicio*, 15 (2), pp. 32-42. Recuperado de: revistafod.uanl.mx

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue conocer la percepción de apoyo a la autonomía ejercida por el docente en las clases de educación física primaria en la ciudad de Chihuahua. Método: diseño de investigación exploratorio, transversal retrospectivo. Cuya muestra comprendió 53 estudiantes que fueron seleccionados, de forma intencional, en dos escuelas de verano. Llevada a cabo en el mes de julio de 2019. Resultados: La percepción de apoyo a la autonomía presentó un valor promedio de 4.97 (DT=1.06, rango 1.67-6.40). El ítem que refleja las opciones y posibilidades que sienten recibir los estudiantes del maestro fue el más bajo y reportó una media de 1.34 (DT=.48), la manera en que el docente habla a sus estudiantes fue 3.19 (DT=2.43). Conclusiones: esta primera aproximación indica que el apoyo a la autonomía en cierto grado está presente en las clases de educación física, pero la baja respuesta en los ítems mencionados nos habla que el docente tiene que mejorar en su estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, comunicación y ofrecer a sus alumnos una amplia variedad de posibilidades y opciones que los hagan partícipes de su propio aprendizaje, pero se necesitan estudios más específicos y con un tamaño muestra más significativa.

ABSTRACT

The aim of the present work was to know the perception of autonomy support exerted by the teacher in the physical education classes at elementary school in the city of Chihuahua. Method: exploratory research design, retrospective cross-sectional. The sample included 53 students intentionally selected in two summer schools. Carried out in July 2019. Results: Autonomy support presented a mean value of 4.97 (SD=1.06, range 1.67-6.40). The item that reflects the options and possibilities that students receive from the teacher was the lowest and reported an average of 1.34 (SD=.48), the way in which the teacher speaks to his students was 3.19 (SD=2.43). Conclusions: This first approach indicates that autonomy support to some degree is present in physical education classes, but the low response in the aforementioned items tells us that the teacher has to improve their interpersonal teaching style of autonomy support, communication style, and offer their students a wide variety of possibilities and options that foster participation in their own learning, more specific studies with a significant sample size are needed.

Palabras clave: autodeterminación, autonomía, motivación, ambiente, educación física.

Key words: self-determination, autonomy, motivation, environment, physical education.

Introducción

La Educación Física (EF) ha sido catalogada como la disciplina ideal para el desarrollo de un clima de aprendizaje propicio, así un estudio declara que: "La clase de educación física es un espacio fundamental donde el profesorado es el máximo responsable a la hora de generar experiencias gratificantes para el alumnado" (Aibar et al., 2015, pp. 155). En las clases de EF se crea un estímulo a la práctica de actividades físico-deportivas (Fin, Moreno-Murcia, León, Baretta & Júnior, 2019) y experiencias de vida relacionadas con el tiempo de ocio y salud (Piéron, Ruíz & Montes, 2016).

Algunos autores como Aibar et al. (2015) y Rachele, Jaakkola, Washington, Cuddihy, & McPhail (2015) coinciden, en que dentro de la clase de educación física el profesorado es el máximo responsable para la generación de experiencias agradables para el estudiante. Los docentes pueden influir de manera importante en la actitud de los discentes, quienes lo reflejarán a través de una vida más activa y un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje. El clima de aprendizaje puede ser definido como la interacción entre los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso la relación entre el docente de educación física el estudiante y viceversa, así como una relación estudiante-estudiante.

En la última década la Teoría de la Auto-determinación (TAD), macro teoría que se enfoca en el estudio de la motivación y la personalidad del individuo está siendo ampliamente utilizada en el ámbito de la educación física y el deporte. Una de sus mini teorías denominada Teoría

de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), argumenta que el bienestar y el funcionamiento óptimo tienen su fundamento en la autonomía, la competencia y la relación. Por ende, estas son esenciales para el buen funcionamiento psicosocial del individuo (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2017).

El comportamiento autónomo es el ejemplo perfecto de un tipo de motivación intrínseca y por el contrario un comportamiento más controlado es un ejemplo de motivación extrínseca. Las condiciones que conducen a la satisfacción de las NPB están directamente relacionadas al aumento de la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000), hipótesis de la TAD que ha sido confirmada por Chang, Chen, Tu, & Chi (2016) y Cheon, Reeve, & Ntoumanis (2018). Ambos trabajos concuerdan en que aquellos maestros que aplicaron estrategias de apoyo a la autonomía en sus clases prácticas observaron un aumento positivo en los niveles de satisfacción de las NPB y la motivación intrínseca en sus estudiantes.

De acuerdo con la teoría de la auto-determinación el nivel de apoyo a la autonomía ejercido por el docente en sus clases puede satisfacer o frustrar al estudiante. Es decir, que a mayor percepción de apoyo a la autonomía percibido por el estudiante mayor satisfacción, por el contrario, a menor percepción de apoyo a la autonomía mayor frustración. La satisfacción de autonomía está directamente relacionada a niveles altos de adherencia a la práctica de actividad física tanto fuera como dentro del contexto escolar, un mejor rendimiento académico, una actitud prosocial más positiva.

La frustración de la autonomía, por su parte está directamente relacionada con desinterés, aburrimiento, bajo rendimiento académico y una actitud prosocial negativa (Gil-Arias, Claver, Práxedes, Villar, & Harvey, 2020).

Es decir que, dentro de la típica clase de EF, el estilo motivador del maestro da origen a un estudiante más autónomo y autodeterminado (Reeve, 2009). Esto se evidencia en una serie de comportamientos positivos asociados a niveles altos de autonomía, por ejemplo: compromiso y rendimiento académico. En este sentido, y según un estudio de Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, & Haerens (2016), cuando el docente de EF manifiesta un estilo menos controlador provoca un clima de aprendizaje más autónomo, lo que satisface las NPB y por ende incrementa la motivación intrínseca en el estudiante.

Pero ¿qué significa ser más autónomo?, pues de acuerdo con los autores: Aguado-Gómez, Diaz-Cueto, Hernández-Álvarez y López-Rodríguez (2016); y Fin, Baretta, Moreno & Nodari (2017) es la experiencia del individuo de ser autor y origen de su propia conducta, es decir que el individuo es motivado intrínsecamente a aprender, a estar más involucrado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y esto, no depende de una motivación externa para realizar las tareas, un ejemplo sería participar en las clases por disfrute y no por temor a la calificación que obtenga por ello.

Por otro lado, ¿qué es el apoyo a la autonomía?, esta se refiere a lo que hace y dice una persona para identificar, fomentar y mejorar los recursos motivacionales internos (necesidad de autonomía, motivación intrínseca, intereses personales, valores auto aprobados) de otra persona. En este caso el maestro

de EF influye con su estilo motivador en el estudiante para que este satisfaga su necesidad de autonomía e incremente su motivación intrínseca (Reeve, 2009).

Aquellos estudiantes con una actitud más autodeterminada tienden a tener una mejor disposición y adherencia a la práctica de actividad físico-deportiva a largo plazo, mayor compromiso académico e interés, contrario a aquellos cuya actitud es menos autodeterminada (Moreno, Huéscar & Ruíz, 2018), puede generar un menor rendimiento académico, dando lugar a un mayor aburrimiento (Serrano, Solana, Catalán & González, 2017). Los autores Cheon, Reeve y Ntoumanis (2018), además encontraron que el soporte a la autonomía satisface todos los elementos de las necesidades psicológicas de los estudiantes (competencia, autonomía y relación) al mismo tiempo que disminuye la frustración de estas.

Un estudio reciente que comparó los niveles de motivación hacia las clases de educación física entre niños españoles y mexicanos encontró mayores niveles de regulación introyectada y regulación externa, así como mayores niveles de desmotivación en los niños mexicanos (Blanco, Mayorga-Vega, Blanco, Peinado, & Jurado, 2019). Esto de acuerdo con la TAD indica que su motivación extrínseca está regulada más bien por la obediencia, las recompensas externas, el ego, los castigos, que no se siente valorado, tiende a la pérdida de control y sentimientos de incompetencia (Moreno & Martínez, 2006).

En otra investigación donde analizaron los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de EF del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua, se encontró que el estilo de enseñanza que predomina es tradicionalista de mando directo y la asignación de

tareas, centrado en el profesor. Cuyo discurso pedagógico de aceptación de estilos opcionales, de valorar la importancia de estos no concuerda con la práctica ya que las clases continúan siendo rutinarias (Guedea, 2010).

En un experimento donde compararon la satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria, con un grupo de control que reportó un estilo de enseñanza tradicional, mayor desinterés y menor intención de ser físicamente activo; por el contrario, los resultados del grupo con intervención reportó, a través de la percepción de los niños un mayor agrado por las clases, mostrando además, mayor interés en ser físicamente activo (Zueck, Ramírez, Rodríguez & Irigoyen, 2020).

Los estudios anteriormente mencionados, que abordan el tema de los estilos de enseñanza, también se reporta que existe interés en transformar las clases tradicionales por otras más dinámicas y atractivas, creando experiencias que motiven al niño a participar y adherirse a la práctica de actividad física, tanto dentro como fuera del contexto escolar. Ellos han estudiado sobre niveles de motivación y su satisfacción en el estudiante de primaria en clases de EF, pero ninguno ha realizado estudios con respecto a la satisfacción de las NPB, principalmente el apoyo a la autonomía desde la perspectiva del estudiante. Es por esto, que el presente trabajo tiene como objetivo conocer la percepción de apoyo a la autonomía ejercida por el docente en las clases de educación física en la ciudad de Chihuahua.

Materiales y métodos

Diseño: En la presente investigación se aborda un diseño de investigación ex-

ploratorio, transversal retrospectivo, cuya muestra fue seleccionada de forma intencional en dos escuelas de verano realizadas en el mes de julio de 2019 en la ciudad de Chihuahua.

Muestra: Esta quedó compuesta por 53 estudiantes (32% mujeres y 68% hombres; Edad = 11 años; DT=.76) de diferentes escuelas primarias estatales (34%), federales (34%) y privadas (32.1%) pertenecientes a la ciudad de Chihuahua. El 53% de los estudiantes se ubican en quinto grado y el 47% en sexto grado. Con una frecuencia de sesión clase de una vez por semana de 30.2%, dos veces por semana 62.3% y tres veces por semana 7.5%.

Instrumentos: Se utilizó la escala Clima de Aprendizaje en Educación Física validada al contexto mexicano por Maldonado, Ríos & Zamarripa (2017), utilizada para medir la percepción de apoyo a la autonomía ejercido por el docente. La escala consiste en un total de 15 reactivos, cada ítem. Inicia con la declaratoria "En esta clase de educación física..." 1...sentimos que el (la) maestro(a) nos da opciones y posibilidades. En las instrucciones se pide seleccionar el grado de acuerdo con los reactivos, recogiendo ítems en escala de Likert de 7 puntos que oscila desde Totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (7).

Procedimiento: Para el desarrollo de este trabajo, se hizo una invitación mediante consentimiento informado a los padres de 120 niños, de los cuales solo 60 respondieron de manera positiva para contestar el instrumento, de estos se eliminaron siete, tres por estar incompletos y cuatro por la forma inapropiada en la contestación del cuestionario, ya que tendían a contestar a un extremo de la escala, quedando una n=53 para su análisis.

Resultados

El instrumento fue aplicado en grupos pequeños donde el investigador dio directrices para el llenado de este. Como criterios de inclusión se establecieron los siguientes: niños de ambos sexos que hubieran cursado el 5to o 6to de primaria en el año académico 2018-2019 en escuelas de la ciudad de Chihuahua. Se llevaron a cabo análisis descriptivos utilizando el programa estadístico SPSS 18.0.

De acuerdo a los resultados obtenidos, de manera general, en cuanto al apoyo a la autonomía percibida por los estudiantes, esta presenta una puntuación promedio de 4.98 (DT = 1.06, rango 1.67-6.40). En una observación a los resultados por ítem, sobresale el cuarto con la media más elevada 6.02 (DT=1.65), seguido del tercero con 5.92 (DT=1.98). Por otro lado, los ítems con puntuaciones más bajas son el primero con una media de 1.34 (DT=.48) y el doceavo con 3.19 (DT=2.43) (Tabla 1).

Tabla 1

Resultados descriptivos de los ítems que componen la escala de apoyo a la autonomía.

No.	Ítems	M	DT
<i>En esta clase de educación física...</i>			
1	...Sentimos que el (la) maestro(a) nos da opciones y posibilidades.	1.34	.48
2	...nos sentimos comprendidos por nuestro(a) maestro(a).	5.06	1.95
3	...sentimos confianza con nuestro(a) maestro(a) durante la clase.	5.92	1.89
4	...el (la) maestro(a) muestra confianza en nuestra capacidad de hacerlo bien.	6.02	1.65
5	...sentimos que nuestro(a) maestro(a) no discrimina a nadie	5.83	2.11
6	...el (la) maestro(a) se asegura que realmente entendamos el objetivo de la clase y todo lo que necesitamos hacer.	5.75	1.45
7	...el (la) maestro(a) nos anima a hacer preguntas.	5.34	2.14
8	...confiamos mucho en nuestro(a) maestro(a).	5.72	1.70
9	...el (la) maestro(a) contesta nuestras preguntas.	5.58	1.94
10	...el(la) maestro(a) sabe manejar muy bien nuestras emociones.	5.23	1.93
11	...sentimos que nuestro maestro(a) se preocupa por nosotros como personas.	5.36	2.04
*12	...no nos sentimos muy de acuerdo con la forma en que el (la) maestro(a) nos habla.	3.19	2.43
13	...el (la) maestro(a) intenta comprender cómo vemos las cosas antes de sugerir nuevas formas de hacerlas.	5.04	2.16
14	...sentimos la confianza de compartir nuestros sentimientos con el (la) maestro(a).	4.26	2.43
15	...el (la) maestro(a) pone atención a como nos gustaría hacer las cosas.	5.02	2.37
<i>Promedio general de los puntajes</i>		4.98	1.91

Nota. No. =Número; M=Media; DT=Desviación Típica. *ítem invertido.

En cuanto a género, no se encontraron diferencias significativas (0.92) entre niñas y niños, sobre la manera en que estos perciben el apoyo de autonomía ejercido por el docente (Figura 1).

Por el contrario, al comparar la percepción de apoyo a la autonomía entre grados, esta refleja una diferencia significativa (0.04) entre los de quinto y sexto grado, son los primeros quienes evalúan mejor a sus docentes (Figura 2).

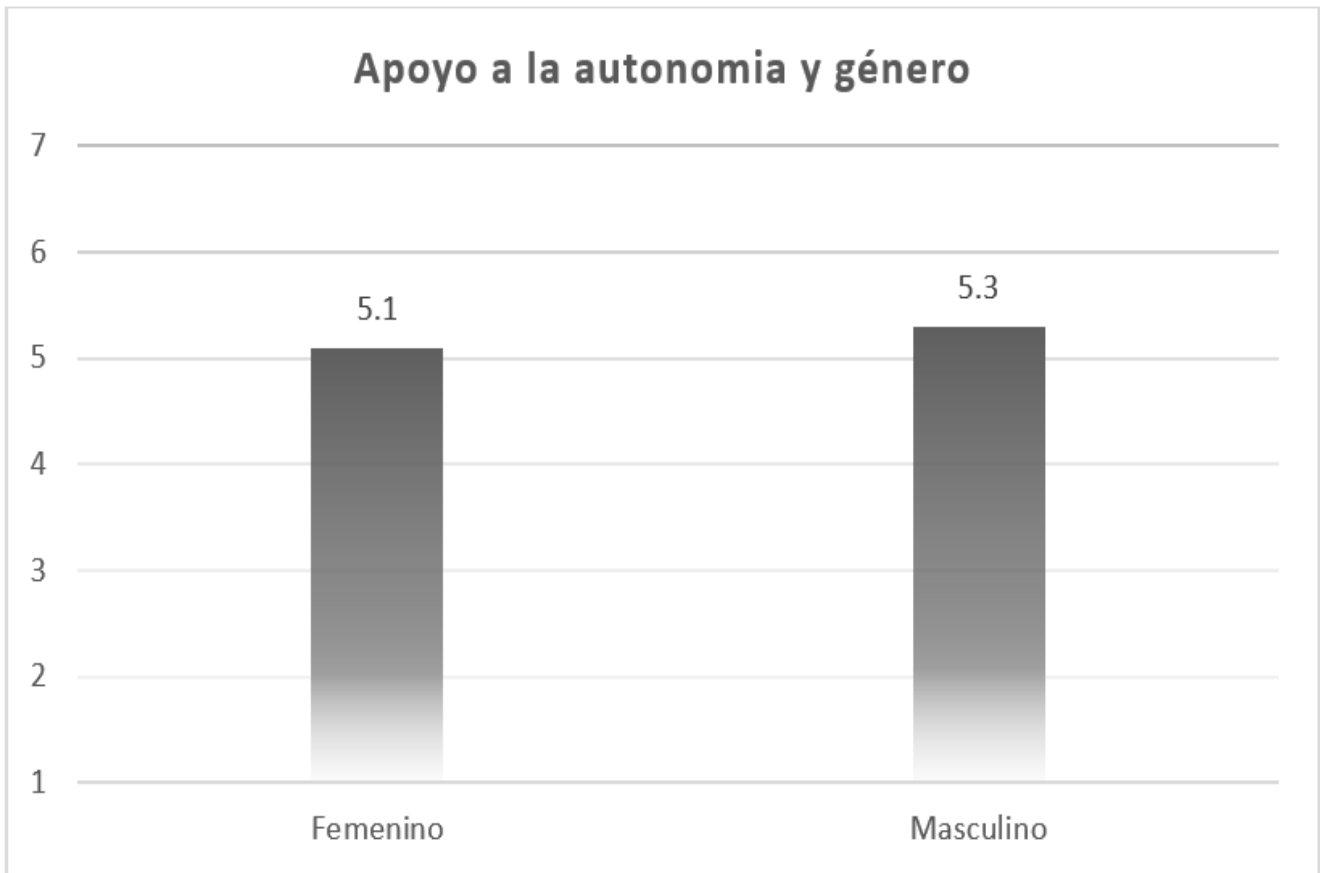


Figura 1. Percepción de apoyo a la autonomía en relación con género de los niños.

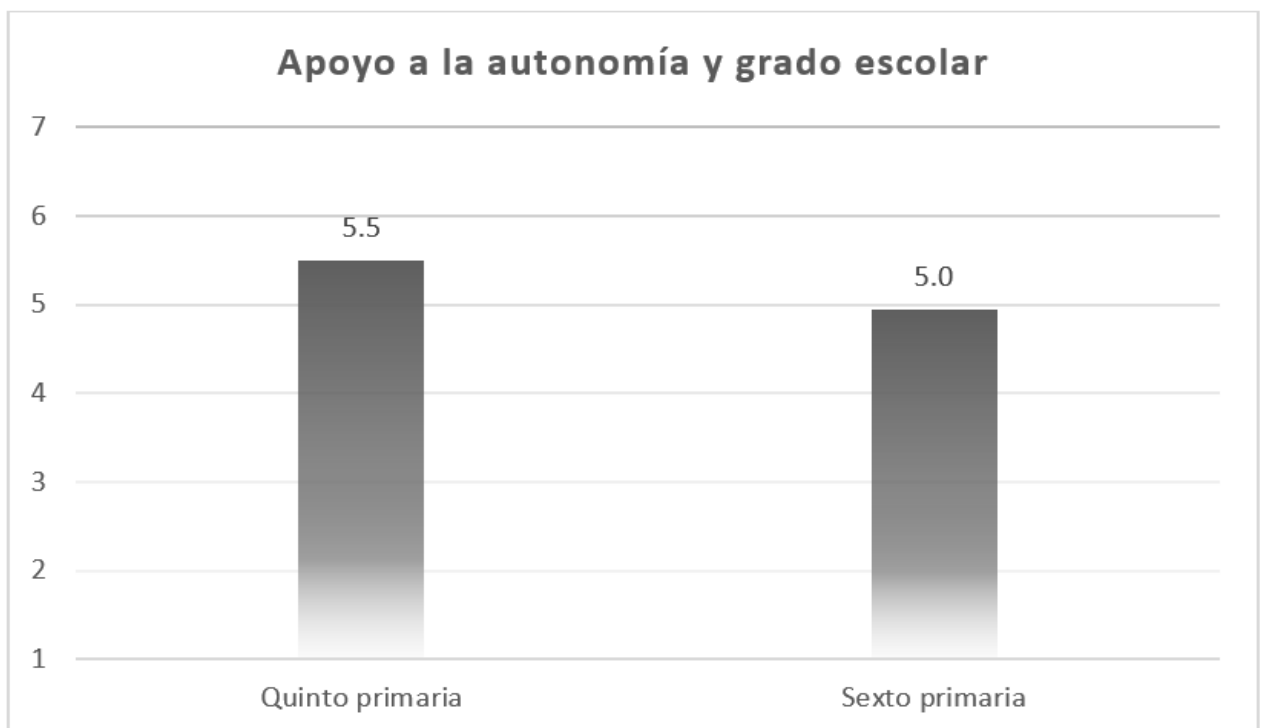


Figura 2. Percepción de apoyo a la autonomía en relación con el grado escolar.

También se realizó una comparación por tipo de escuelas, indicando que no hubo una diferencia significativa (0.60) en la manera en que los estudiantes perciben el apoyo de autonomía (Figura 3).

Un estilo más controlador no coadyuva a crear un clima de aprendizaje propicio para la satisfacción de las NPB, en particular la satisfacción de autonomía en el estudiante.

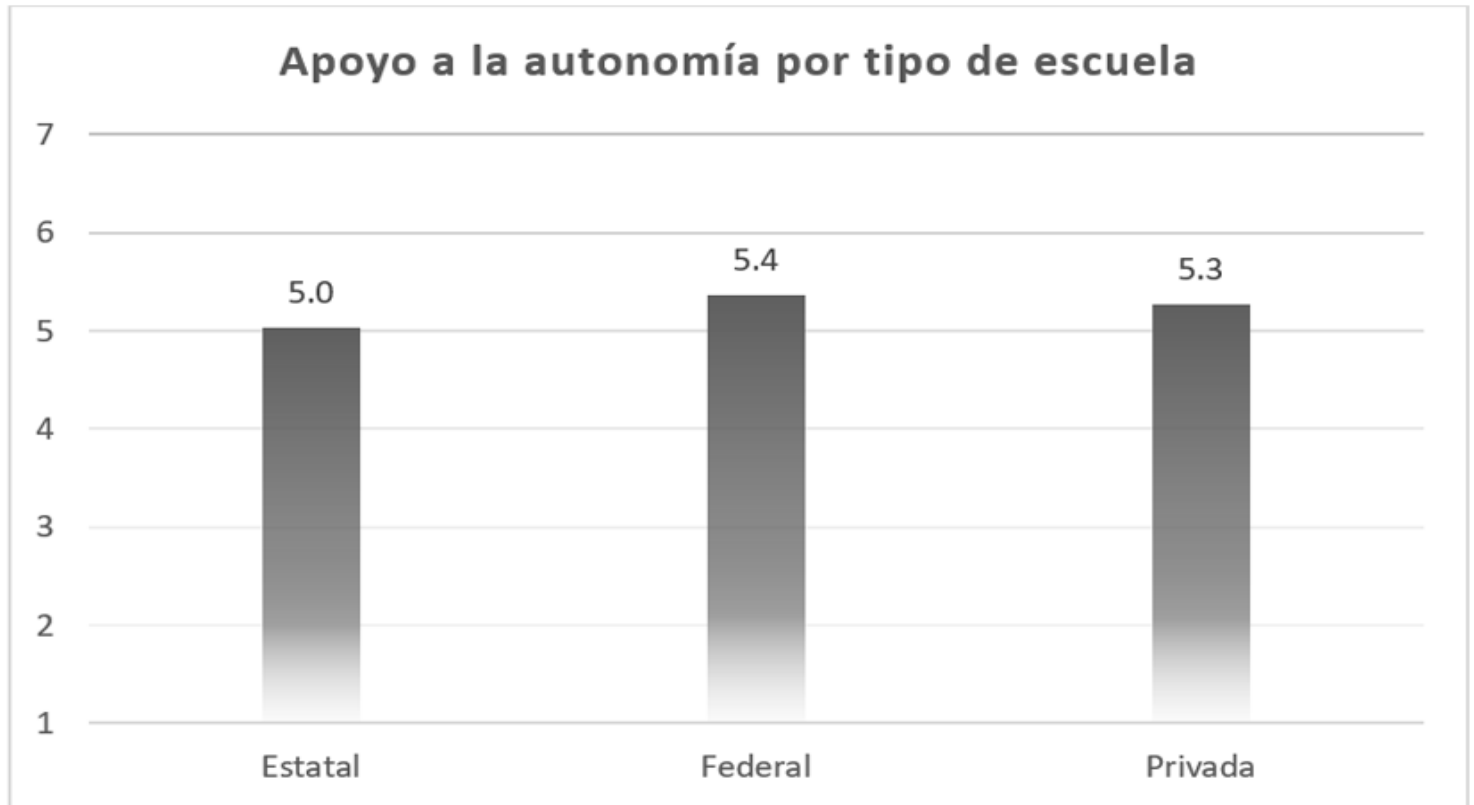


Figura 3. Percepción de apoyo a la autonomía en relación con el tipo de escuela.

Discusión

Los resultados indican, que en general, aunque existe un cierto nivel de apoyo a la autonomía, ejercido por el docente de educación física, este no es el óptimo. Esto podría deberse al estilo motivador de los docentes, quienes tienden a un modelo más tradicionalista. Donde no existe variedad en las actividades, así mismo, se limita la participación del estudiante (Guedea, 2010). Resultado que concuerda con los niveles de desmotivación bajos encontrados en un trabajo con estudiantes mexicanos (Blanco et al., 2019).

Parte del rol del docente de EF es el poder crear un ambiente en el que el estudiante tenga opciones y pueda escoger, así él desarrolla la toma de decisiones. Al no poder realizar las decisiones y sentirse más responsable de su aprendizaje, el estudiante tiende hacia los niveles más bajos de motivación, la desmotivación (Deci & Ryan, 1985; Serrano et al., 2017).

Este tipo de perfil docente va en contra de los postulados dentro del apoyo a la autonomía, pues esta debe crear oportunidades para que los estudiantes experimenten satisfacción de las NPB durante las sesiones de clase (Reeve, 2016) y al no tomar en cuenta su

opinión para la estructuración en las clases, se cierra la posibilidad a la satisfacción de estas. Apoyar la autonomía de los estudiantes no debe equipararse con la independencia, la autonomía no conduce a la falta de disciplina o "caos" en la clase (Polet et al., 2019).

Uno de los puntos clave en las estrategias de apoyo a la autonomía, es la manera menos controladora que el docente utiliza al comunicarse con sus estudiantes, los resultados en nuestro estudio indican una percepción negativa de este aspecto, por lo que podemos asumir que no existe una buena interacción docente-estudiante, en este sentido. De acuerdo con Reeve (2009), el estilo de comunicación con que el docente se dirige a los estudiantes debe ser a través de actos de instrucción desde la perspectiva del discente, creando oportunidades para la aportación e iniciativa individual, aceptando retroalimentación negativa, de este, sobre aspectos del proceso educativo.

El estilo controlador de comunicación del maestro con un tono de coerción interpersonal que presiona a los estudiantes a pensar, sentir y comportarse de la manera prescrita por él (Reeve, 2016), tiene como consecuencia el que se vean frustradas las necesidades psicológicas de los estudiantes: autonomía, competencia y relación (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011).

En relación con lo encontrado en los niveles de percepción de apoyo a la autonomía basado en género, no se encontró diferencia, este resultado coincide con el estudio de Shen (2015), en cuanto a la conexión asumida entre

el género y el apoyo percibido de la autonomía docente, lo que sugiere que tanto los niños como las niñas comparten percepciones similares del apoyo autónomo de los docentes.

En relación con el grado escolar, la diferencia fue significativa, se observa que los estudiantes de sexto evaluaron de una forma más baja la percepción de apoyo a la autonomía docente. Probablemente este hallazgo se relaciona con una madurez crítica del estudiante en relación al trabajo del docente, además de una menor presión en el sentido que ellos culminaron su etapa escolar, con mayor libertad de evaluar su experiencia con dichos docentes.

Por último, el resultado entre tipo de escuela sugiere que tanto los estudiantes de instituciones públicas como privadas evalúan de forma similar al maestro de EF. Posiblemente, esto se debe a que las NPB son innatas y el sentir satisfacción o frustración de estas no solo está influenciado, en cierta medida, por el entorno o tipo de escuela sino por la interacción docente-alumno.

Conclusiones

El apoyo a la autonomía ejercido por el maestro es importante para lograr un clima de aprendizaje propicio que fomente e incremente la satisfacción del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo anteriormente expuesto en los resultados podemos concluir que los estudiantes perciben de manera muy general el apoyo a la autonomía ejercida por parte de sus profesores. Se identificó que los estudiantes sin importar el género o el tipo de escuela y de

acuerdo a sus experiencias percibieron y valoraron como promedio el apoyo a la autonomía de sus docentes. Así también, resalta que esta experiencia fue diferente en cuanto a grupo escolar, ya que los estudiantes más avanzados evalúan de una manera más drástica la interacción del profesor hacia ellos.

Los resultados apuntan a que, en el clima de aprendizaje en las clases de educación física en Chihuahua, predomina el estilo controlador por encima del de apoyo a la autonomía, ya que resalta que, en dos respuestas del cuestionario, los estudiantes comentan que los docentes no dan opciones y posibilidades (autonomía), así también, señalan que no estar de acuerdo en la manera en que el docente se dirige a ellos, aspectos muy importantes para el fomento de la autonomía.

Aunque se reconoce, como una limitante de este estudio el tamaño no representativo de la muestra y que los resultados no pueden ser generalizados, este constituye una primera aproximación al fenómeno aquí tratado, específicamente en la ciudad de Chihuahua donde existe escaso trabajo de investigación en esta línea. Se reconoce, que este genera más preguntas que respuestas. Por lo tanto, se considera necesario realizar estudios que valoren, entre otras cosas, la perspectiva docente y su nivel de conocimiento en estrategias de apoyo a la autonomía, que promuevan en el estudiante el interés intrínseco para mejorar su desempeño académico e interés en la clase de educación física, así como su desarrollo holístico.

Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así también a la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, por el apoyo otorgado para llevar a cabo esta obra..

Referencias

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>

Aguado-Gómez, R., Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L., & López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(62), 183-202. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.001>

Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.

Blanco, V. A., Mayorga-Vega, D., Blanco, J. R. O., Peinado, J. E. P., & Jurado, P. J. G. (2019) Motivación hacia la clase de educación física en preadolescentes mexicanos y españoles (Motivation towards physical education class in Mexican and Spanish preadolescents). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 216-219.

Chang, Y. K., Chen, S., Tu, K. W., & Chi, L. K. (2016). Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 15(3), 460-466.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-determination Research*, 3-33.

Fin, G., Baretta, E., Moreno-Murcia, J. A., & Nodari Júnior, R. J. (2017). Autonomy support, motivation, satisfaction and physical activity level in physical education class. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.asms>

Fin, G., Moreno-Murcia, J. A., León, J., Baretta, E., & Júnior, R. J. N. (2019). Interpersonal autonomy support style and its consequences in physical education classes. *PLOS ONE*, 14(5), e0216609. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216609>

Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. D., & Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 33-53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>

Guedea D., J. C. (2010). Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua. Granada: Universidad de Granada, 323.

Maldonado, E. M., Ríos, R. P., & Zamarripa, J. (2017). Validación mexicana del cuestionario de clima de aprendizaje adaptado a la educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 115-118.

Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.

Moreno-Murcia, J., Huéscar H., E., & Ruiz, L. (2018). Perceptions of Controlling Teaching Behaviors and the Effects on the Motivation and Behavior of High School Physical Education Students. *International Journal of Environmental, Research and Public Health*, 15(10), 2288. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102288>

Piéron, M., Ruíz, F. J., & García M., M. E. (2016). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores. *Revista Fuentes*, 8, 159-175.

Polet, J., Hassandra, M., Lintunen, T., Laukkanen, A., Hankonen, N., Hirvensalo, M., ... & Hagger, M. S. (2019). Using physical education to promote out-of school physical activity in lower secondary school students—a randomized controlled trial protocol. *BMC Public Health*, 19(1), 157. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6478-x>

Rachele, J. N., Jaakkola, T., Washington, T. L., Cuddihy, T. F., & McPhail, S. M. (2015). Adolescent self-reported physical activity and autonomy: A case for constrained and structured environments. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(3), 568-573.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

Reeve, J. (2016). *Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It*. En Liu W. C., Wang J. C. K., Ryan, R. M. (Eds). *Building Autonomous Learners* (pp.129-152). Springer.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Serrano, J. S., Solana, A. A., Catalán, Á. A., & González, L. G. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado?. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 94-97.

Shen, B. (2015). Gender differences in the relationship between teacher autonomy support and amotivation in physical education. *Sex Roles*, 72(3-4), 163-172.

Zueck, M. D. C. E., Ramirez, A. A. G., Rodríguez, J. M. V., & Irigoyen, H. E. G. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 33-40.