



APOYO A LA AUTONOMÍA ENTRE IGUALES Y PROMOCIÓN DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA CON PROPUESTA PRÁCTICA

Universidad: Universidad Miguel Hernández de Elche

Titulación: Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Curso académico: 2022-2023



Realizado por: Juan Manuel Escribano Bonilla

Tutora académica: Elisa Huéscar Hernández



Índice

1. RESUMEN	2
2. CONTEXTUALIZACIÓN	2
2.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD).....	2
2.1.1. Motivación en Educación Física y mediadores (Necesidades Psicológicas Básicas)	3
2.2. Estilos Motivacionales.....	4
2.2.1. Apoyo a la autonomía y estilo controlador	5
2.3. El papel de los iguales.....	6
2.4. Apoyo a la Autonomía entre iguales y el ajuste escolar.....	7
2.5. Apoyo a la autonomía entre iguales y actividad física.	8
3. METODOLOGÍA	9
3.1. Criterios de inclusión y exclusión	9
3.2. Búsqueda de artículos	10
4. DESARROLLO DE ESTUDIOS INCLUIDOS	11
5. DISCUSIÓN	14
6. PROPUESTA PRÁCTICA.....	15
7. CONCLUSIONES	16
8. BIBLIOGRAFÍA	17

1. RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue investigar los diferentes estudios que existen en un tema tan novedoso como el a la autonomía entre iguales y promoción de la práctica de actividad física en estudiantes de educación secundaria con una propuesta práctica a través de una serie de estrategias. En la revisión bibliográfica el objetivo es darle un nuevo enfoque a la participación del alumnado en las clases de educación física de secundaria donde el docente tiene un papel muy importante ya que va a ser el que va a plantear los objetivos y las diferentes tareas, pero donde el alumno va a participar en gran parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto individual, como de sus compañeros ayudándose entre ellos y mejorando las tres necesidades psicológicas básica, entre ellas la relación.

Para la propuesta práctica me he ayudado de las 25 estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía para aplicar en el docente (Moreno-Murcia et al., 2021) las cuales han sido convertidas para que los estudiantes puedan utilizarlas y apoyarse en ellas. Las conclusiones se enfocan a la necesidad de diseñar en el futuro propuestas de intervención a través de esas 25 estrategias, o crear más estrategias que vayan enfocadas al proceso de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes tengan el papel fundamental en ese proceso.

Palabras clave: “Actividad física”, “Iguales”, “Apoyo a la autonomía”, “Educación física”, “Estudiantes”.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Este trabajo de fin de grado realizado por mí, Juan Manuel Escribano Bonilla, está enfocado a la realización de una revisión bibliográfica con propuesta práctica a través de una serie de estrategias, dirigido al estudio de un tema novedoso que consiste en el estudio del apoyo a la autonomía entre iguales en estudiantes de secundaria, y como eso afecta a la promoción de actividad física y como repercute en la intención futura de seguir practicando actividad física, mejorando el desajuste escolar que podemos encontrar entre los estudiantes, sobre todo en secundaria, que es una etapa esencial en la formación de los estudiantes.

Por ello, ahora lo primero que nos tenemos que preguntar es: **¿Cuál es la principal teoría que se utiliza en las clases de educación física?**

2.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La Teoría de la Autodeterminación consiste en una macro-teoría que analiza el nivel en que las personas realizan sus acciones en cuanto a reflexión y se comprometen en las acciones (Aznar-Ballesta & Vernetta, 2023; Deci & Ryan, 1985). Según Deci y Ryan (2012) la teoría de la autodeterminación se define como una teoría empírica de la motivación humana, que diferencia entre motivación autónoma y controlada y que tiene en cuenta los contextos sociales, por lo que se enfoca en analizar el origen de la motivación y cuáles son las diferentes consecuencias cognitivas, conductuales, y afectivas en las personas.

La teoría de la autodeterminación utiliza métodos empíricos tradicionales, pero es una teoría que destaca la importancia de los recursos humanos internos (motivación interna) para desarrollar la personalidad y la autorregulación de las acciones, por lo que se relaciona con el entorno tanto el desarrollo como el funcionamiento de la personalidad (Ryan et al., 1997). Respecto a la teoría de la autodeterminación, una ventaja que encontramos respecto a otras teorías es que está muy estudiada y ya se ha investigado y comprobado los beneficios de esta en la educación a través de diferentes estudios, sobre todo en Primaria y Secundaria (Ryan et al., 1994; Sheldon & Biddle, 1998).

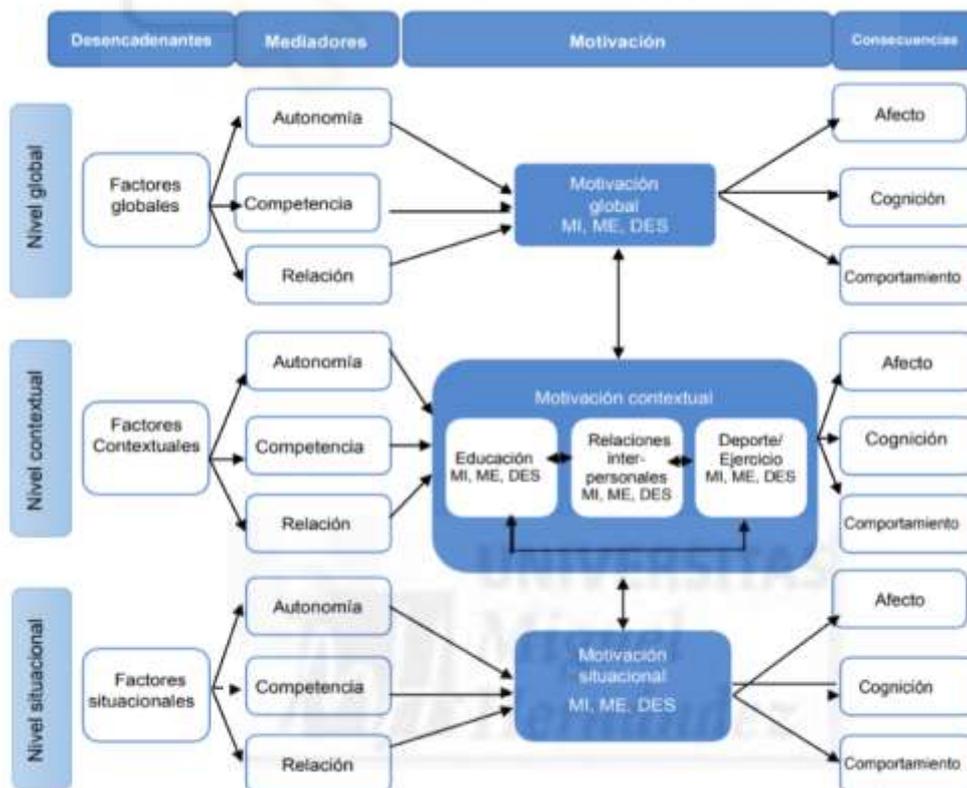
Tras las investigaciones realizadas sobre la teoría de la autodeterminación, varios autores, entre ellos, Deci y Ryan establecieron lo que se conoce en la actualidad como las tres necesidades psicológicas básicas: competencia (Harter, 1978), relación con los agentes sociales (iguales, docente, padres) (Baumeister & Leary, 1995), y autonomía (Deci, 1975). Es necesario que se den las tres necesidades psicológicas básicas para facilitar el desarrollo y la integración con los compañeros mejorando el bienestar personal y el aprendizaje en las clases de educación física (Deci & Ryan, 2000).

Cuando hablamos de las tres necesidades psicológicas básicas, la autonomía se da cuando la persona se siente capaz de realizar la tarea por sí misma (Deci & Ryan, 1985) donde se tiene en cuenta los esfuerzos de la persona, como, por ejemplo, la mejora de su aprendizaje, involucrándose en las tareas y actividades (León et al., 2011). Respecto a la competencia, la persona se siente competente cuando se siente capaz de realizar la tarea y esto se puede reconocer muy fácil, ya que es el momento en el que la persona realiza nuevas tareas que le suponen un reto y trata de resolverlas (Doménech Betoret & Artiga, 2011). La relación con los demás (iguales, padres, profesores) se produce cuando la persona siente que está integrada con los demás y tanto esa persona como la otra pueden expresarle sus sentimientos mutuamente, creando un vínculo entre ellos (Reeve et al., 2004).

Ahora nos preguntamos: **¿Cómo se aplica esa teoría de la autodeterminación en la educación física?**

2.1.1. Motivación en Educación Física y mediadores (Necesidades Psicológicas Básicas)

A partir de la Teoría de la Autodeterminación, se desarrolló un Modelo Jerárquico sobre la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997) que lo vemos en la figura 1.



Nota: MI: Motivación intrínseca; ME: Motivación extrínseca; DES: desmotivación

Figura 1: Modelo Jerárquico Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997).

Este modelo supone un gran avance en el estudio de la motivación, ya que reúne todo lo que se había comentado, en un mismo modelo, dándole un sentido a todo lo que se había publicado y hablado. Para ello, lo que se establecen, son tres niveles jerárquicos (global, contextual y situacional) donde tenemos unos desencadenantes (que son los diferentes factores), que a través de unos mediadores (que son las necesidades psicológicas básicas), influidos por los diferentes tipos de motivaciones, van a llevar a unas consecuencias que se dan a 3 niveles diferentes (afectivo, cognitivo y comportamental) (Vallerand, 1997).

En este modelo jerárquico sobre la motivación intrínseca y extrínseca, cuando habla de motivación global, se refiere a la motivación que tiene la persona de normalmente sin tener en cuenta la situación o el entorno, la motivación contextual es la motivación que tiene en diferentes entornos (por ejemplo, motivación hacia la actividad física) y la motivación situacional es aquella que se tiene en un momento o en situaciones y actividades determinadas (por ejemplo, cuando realiza una tarea en educación física). Además, entre las tres va a haber una relación en la que cada motivación va a influir y puede hacer cambiar a las demás (González-Cutre et al., 2010).

Como hemos comentado anteriormente, la motivación interna global del estudiante puede cambiar con un entorno o una situación específica, por lo que la motivación interna del estudiante es dinámica dependiendo del contexto, la situación y las personas que rodean su entorno (Reeve et al., 2004; Reeve, 2006). Cuando el docente es capaz de plantear actividades de clase donde se desarrollan la autonomía, la competencia y la relación, la motivación del grupo va a incrementar permitiendo que los estudiantes tengan una mayor autonomía. Por el contrario, si no se satisfacen esas necesidades psicológicas básicas, se dará una motivación extrínseca, que va a conllevar a que los resultados del estudiante no sean óptimos, por lo que si se consiguen satisfacer las necesidades psicológicas básicas del estudiante vamos a conseguir una motivación intrínseca que dependiendo de las condiciones del entorno puede mejorar o cambiar (Reeve, 2006).

Hablando de la motivación extrínseca, tenemos diferentes tipos como son la regulación introyectada y la regulación externa que causan desmotivación y/o problemas de comportamiento, algo que se puede cambiar mejorando el entorno llevando a un cambio hacia la motivación interna, por lo que el entorno es el punto clave (Reeve, 2006).

En otro estudio más novedoso se ha visto que cuando los estudiantes practican su deporte favorito o que más les gusta por satisfacción a realizarlo, estamos hablando de que tiene una motivación intrínseca por realizar ese deporte, donde al practicarlo se muestran más complacidos y felices que si lo realizan por una recompensa como son medallas, becas o reconocimientos externos, y no porque les gusta el deporte que practican, y lo que les crea a esos estudiantes practicar y competir en un deporte que no les gusta es una menor felicidad y disfrutan menos del deporte (Zurita et al., 2019).

Una vez vista la TAD y la motivación en las clases de educación física: **¿Cuáles son los principales estilos motivacionales que existen dentro de la TAD?**

2.2. Estilos Motivacionales.

Como ya se conoce, hay diferentes estilos docentes y la comunidad científica se ha interesado en estudiar los diferentes tipos, por lo que se ha obtenido bastante información. Lo que se ha visto es que los estilos de aprendizaje constructivistas que se centran en la mejora del aprendizaje del estudiante de manera individual, cada estudiante a su ritmo, donde el estudiante tiene mucha libertad. En cambio, en los estilos tradicionales lo que se realiza es un

intercambio de conocimientos desde el docente hasta los estudiantes sin una intervención individual ni participación en el aprendizaje por parte del estudiante (Oğuz, 2013).

Con el aprendizaje constructivista lo que se crea es un nuevo razonamiento en el que el estudiante puede realizar sus propias preguntas que los va a llevar a crear nuevos conceptos, que serán propios de cada estudiante en función de su pensamiento y que los va a llevar a actuar de manera diferente a cada uno de ellos ante una misma situación (Fosnot & Perry, 1996). Es necesario que el docente acepte la variedad de pensamientos de los estudiantes para que sean autónomos y ellos mismos puedan buscar la solución a un problema sin que el docente se la dé directamente, apoyando el docente a los estudiantes para llegar a conseguir el objetivo final (Bay et al., 2010).

2.2.1. Apoyo a la autonomía y estilo controlador

Los docentes tienen un objetivo principal en los estudiantes, que es trabajar la autonomía que es donde se consideran las diferentes perspectivas o pensamientos de los estudiantes. Por ello, se debe dar una oportunidad donde ellos se autorregulen de forma autónoma a través de su motivación interna. Algunas estrategias para mejorar esa motivación interna es explicarle el por qué hace las cosas y para qué sirve lo que hacen y conozca los beneficios que conlleva regularse a través de esa motivación interna, mientras que en el lado contrario tenemos a los docentes que tienen un estilo más controlador, los cuales buscan que los alumnos aprendan lo que el docente piensa y no considera diferentes perspectivas o pensamientos, sino que hace cambiar el pensamiento de los estudiantes al del docente, que va a llevar a una motivación extrínseca por parte del propio estudiante (Reeve, 2009).

El apoyo a la autonomía según Reeve (2009) se basa en fomentar la motivación interna del estudiante a través de varios recursos, como es la facilitación de una explicación de “por qué” se hace cada cosa, utilizando un lenguaje relajado y formal, permitiendo a los estudiantes el tiempo necesario para resolver la tarea, cada estudiante a su ritmo, donde en todo momento tenga un feedback que es necesario para que el estudiante progrese. Todo esto va a llevar a que los estudiantes participen más en la toma de decisiones llevándose a cabo una metodología de indagación donde el alumno busque la solución dándole más importancia al esfuerzo y la mejora personal, y no al resultado.

Según el enfoque constructivista, los alumnos crean sus propios conocimientos cuando participan de manera activa en el proceso de aprendizaje por lo que van a tener una motivación interna (Wang, 2011). Por ello, en este caso, el docente es un facilitador del aprendizaje que planifica las tareas sin darle la solución a los estudiantes, dándole una mayor responsabilidad a el estudiante en el proceso de aprendizaje. El docente, mientras el estudiante está resolviendo la tarea, está de apoyo proporcionando diferentes opciones a los estudiantes y creando un ambiente adecuado para ayudarle a que ellos tomen sus propias decisiones y resuelvan los problemas por sí mismos (Koc, 2006).

Tenemos muchas investigaciones que nos hablan de que el papel del docente es muy importante en el apoyo a la autonomía, siendo muy estudiado en distintos niveles educativos, tanto en educación infantil (Koestner et al., 1984), como en educación primaria (Deci et al., 1981; Vera et al., 2006), educación secundaria (Reeve et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005), educación universitaria (Vansteenkiste et al., 2004), y en específico en la educación física (Moreno-Murcia et al., 2014). Para conseguir aumentar ese apoyo a la autonomía en los diferentes cursos, hay diferentes estrategias que puede aplicar el docente en sus clases (Moreno-Murcia et al., 2012). Por el contrario, no hay tanta información sobre el efecto que tiene el soporte de apoyo a la autonomía entre iguales donde el docente tiene que aceptar la

autonomía del estudiante y su espíritu de emprendimiento, apoyando a los estudiantes en este sentido (Soos et al., 2019).

Una vez vista la TAD y el estilo de apoyo a la autonomía que es el que nos vamos a centrar en las clases de educación física: **¿Cuál es el papel de los iguales en esta situación?**

2.3. El papel de los iguales.

La adolescencia es una etapa crítica del desarrollo humano donde se empiezan a cristalizar los rasgos de personalidad de cada persona. Esta etapa comprende normalmente el rango de edad desde los diez años hasta los veinticuatro, y en ella se incrementa la necesidad por formar conexiones sociales y conseguir la aceptación de los iguales, además de desarrollar una mayor sensibilidad a la influencia de los compañeros o amigos (Andrews et al., 2020). Cuando esto ocurre, entra en juego el papel del círculo de iguales que se ha comprobado en diversas ocasiones que influye de forma muy importante en el desarrollo y conducta en la etapa de la adolescencia, de hecho, se ha visto que es clave para una buena o mala experiencia en la etapa escolar sentirse integrado en el grupo de iguales (You, 2011).

Es cierto que hay mucha bibliografía que ha comprobado los efectos adversos que puede tener una influencia negativa de los iguales que puede llevarlos a presentar conductas de carácter antisocial (abuso verbal o físico, daño a la propiedad y otros, abuso de drogas...). Pero también existe evidencia de que en aulas con altos niveles de conducta prosocial los comportamientos de carácter antisocial caían considerablemente (Hofmann & Müller, 2018).

Continuando con el contexto académico, en una investigación con una muestra de 4877 estudiantes de instituto en Portugal se demostró que el apoyo por parte de los compañeros podía ser un factor clave para proteger a los adolescentes de cometer conductas de riesgo, además de influir positivamente en la felicidad, satisfacción y calidad de vida (Tomé et al., 2014).

Otro aspecto importante en cualquier etapa de la vida es el estrés. Se realizó un estudio en China que comprobó que la familia y padres conjuntamente no parecían influir mucho en el estrés académico de los alumnos, destacando el papel de los iguales (entre otros) sobre estos. A nivel emocional, el afecto entre compañeros es fundamental para desarrollar relaciones positivas en el aula y fomentar el buen clima académico dentro de esta (Furrer et al., 2014).

Posiblemente algunos de los factores más estudiados en los estudiantes de cualquier nivel educativo son la motivación y el compromiso. En el año 2017, se llevaron a cabo dos investigaciones diferentes que buscaban comprobar cómo afectan la relación con los compañeros al desarrollo o no de esa motivación (además del compromiso como en la escuela). Ambos estudios llegaron a la conclusión de que los amigos y compañeros de clase juegan un papel fundamental en la motivación de los estudiantes y su compromiso emocional con los estudios (Ansong et al., 2017; Vollet et al., 2017).

Cómo enfocan los retos o lo que deben hacer el día a día también es algo a tener en cuenta en cualquier etapa del desarrollo vital. Con esta premisa, en uno de los estudios que mencionamos anteriormente, concluyeron que la visión positiva o negativa que se tiene sobre la educación también está influenciada por nuestro de iguales y que dependiendo del enfoque de nuestros compañeros más cercanos podemos tener una visión más negativa o positiva (Vollet et al., 2017).

Actualmente no ha cesado el estudio o investigación del papel de los iguales en nuestro comportamiento a todos los niveles. En un estudio realizado a estudiantes chinos este año, se ha vuelto a destacar que los compañeros se influyen mutuamente en factores tan

importantes como son el rendimiento académico, el autoconcepto académico, las actitudes hacia el profesorado, la autorregulación académica y la evaluación de las metas en los estudios (Chen et al., 2023).

Antes de hablar del apoyo a la autonomía entre iguales y actividad física, tenemos que preguntarnos: **¿Hay algunos problemas en las aulas que no nos permitan que se den esas relaciones entre iguales y se realice actividad física?**

2.4. Apoyo a la Autonomía entre iguales y el ajuste escolar.

Una vez comprobado el gran papel e influencia de los iguales en la etapa de la adolescencia en el ámbito educativo (y en todos en general) llama la atención la poca investigación que encontramos si se compara con estudios de apoyo a la autonomía de padres o docentes. Hace ya unos años, varios autores se embarcaron en una investigación que buscaba medir en una muestra de 1476 estudiantes adolescentes de China, como la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas mediaba la relación entre el apoyo social de los compañeros y el bienestar subjetivo en la escuela. El estudio comprobó que la satisfacción de estas tres necesidades mediaba completamente esta relación (Tian et al., 2016).

En otro estudio indicaron la importancia de que desde primaria el alumno tenga distintas fuentes de apoyo (incluyendo padres, docentes e iguales) por si una fuente falla otra puede suplir esa ausencia (Zhou et al., 2019). Tres años después, en otro estudio hicieron una investigación sobre el papel del apoyo a la autonomía entre compañeros y las conductas prosociales en el aula. Sus resultados muestran que existe una asociación positiva entre el apoyo a la autonomía entre alumnos y los comportamientos de carácter prosocial (Ma et al., 2022).

Ahora vamos a hablar de las consecuencias que tiene el desajuste escolar como baja autoeficacia, estrés académico, bajo autoconcepto o mayor ansiedad social en adolescentes. El desajuste escolar puede definirse como un conjunto de dificultades conductuales, emocionales y sociales que impide al estudiante cumplir sus expectativas académicas (Vargas et al., 2019). En los adolescentes nos encontramos con un mayor riesgo de desajuste personal que en la mayoría de las ocasiones este se desencadena en situaciones específicas (Bernaras et al., 2017).

En otro estudio se realizó una investigación en 107 estudiantes para estudiar las posibles consecuencias que podría tener un mal ajuste escolar (desajuste) en el alumnado, donde se encontró que el grupo de estudiantes que presentaba un menor nivel de ajuste escolar experimentaban un mayor número de emociones negativas, menor concentración y motivación (Lee, 2012). En otro estudio, los alumnos que se sentían poco integrados por sus compañeros o docentes terminaban generando estrategias de afrontamiento desadaptativas que producían la disminución del logro académico y el aumento del abandono escolar junto con otras actitudes negativas (Furrer et al., 2014).

En otro estudio de estudiantes mexicanos se ha visto que el estrés académico producía fatiga, somnolencia, migraña, absentismo, inquietud, ansiedad o problemas de memoria, es decir, que el estrés académico tenía consecuencias a nivel fisiológico, cognitivo y conductual (Pozos et al., 2015). Además, se ha visto que los estudiantes con mayor autoeficacia combatían mejor el estrés académico, mientras que el alumnado con menor autoeficacia presentaba menor capacidad de afrontamiento y por tanto mayor estrés académico (Rahmati, 2015).

Ahora ya una vez conocemos esos problemas que se pueden dar: **¿Cómo podemos incluir la actividad física como medida de cambio del desajuste escolar?**

2.5. Apoyo a la autonomía entre iguales y actividad física.

Se ha visto en varios estudios que el apoyo a la autonomía entre iguales, que es el que perciben los estudiantes de sus compañeros, predice la motivación autónoma de realizar actividad física fuera de las clases de educación física en su tiempo libre. En cambio, el apoyo a la autonomía de los docentes percibido por los estudiantes no tiene efecto sobre la motivación autónoma, por ello la relación entre iguales es de vital importancia (Hagger et al., 2009; Soos et al., 2019).

Con esto podemos concluir que la motivación autónoma a través de la educación física se puede trasladar a la actividad física que realizan en su tiempo libre, es decir, los docentes están creando una promoción de la actividad física entre los estudiantes en sus clases de educación física (González-Cutre et al., 2014). La parte negativa de esto es que en algunos países los docentes siguen usando un estilo controlador en sus clases de educación física (Hein et al., 2018), por ello los docentes lo que deben hacer es crear un clima motivacional adecuado para que se dé la relación entre estudiantes donde encontremos una promoción de la actividad física y de estilos de vida activos, ya que se ha visto que el apoyo de autonomía entre compañeros (iguales) es el apoyo que más se relaciona con la actividad física (Duncan et al., 2007).

Cuando los estudiantes están en las clases de educación física trabajando con sus compañeros, estos reportan una mayor promoción de la actividad física tanto en las clases de educación física como en su tiempo libre, siempre que estén trabajando en conjunto con sus compañeros, mientras que cuando están trabajando solos esos niveles de actividad física disminuyen mucho, siendo necesario fomentar las relaciones entre los iguales para aumentar la actividad física (Salvy et al., 2008).

En el mismo estudio se vio que adolescentes con sobrepeso u obesidad suelen pasar más tiempo solos, por lo que el apoyo a la autonomía para fomentar la relación entre los iguales para la promoción de actividad física en compañía es tan importante en personas sin sobrepeso, que en personas con sobrepeso y obesidad. Además, en el mismo estudio diferenciando entre chicos y chicas, se ha visto que los chicos hacen actividad física más intensa cuando están con sus compañeros (Salvy et al., 2008).

En otras investigaciones se ha visto que la actividad física realizada de manera regular está relacionada y puede predecir los niveles de calidad de vida (Anokye et al., 2012). En otro estudio, en este caso, longitudinal, se ha encontrado que el apoyo a la autonomía entre iguales puede predecir tanto la calidad de vida como la actividad física realizada en adolescentes, por lo que esta puede ser el mediador perfecto entre el apoyo a la autonomía entre iguales y la calidad de vida de los adolescentes, ya que si sabemos la actividad física que realizan a través del apoyo a la autonomía entre iguales, vamos a conocer la calidad de vida de los adolescentes (Wunsch et al., 2021).

Con todo esto, lo que voy a realizar en esta revisión bibliográfica es investigar cuantos estudios encuentro sobre el apoyo a la autonomía entre iguales que traten de la promoción de actividad física, y ver si ya se han planteado algunas estrategias o propuesta práctica que se pueda llevar a cabo en las clases de educación física en los alumnos donde el docente solo interfiera en mostrar lo que se va a realizar fomentando el apoyo a la autonomía entre iguales.

3. METODOLOGÍA

En este estudio se ha realizado una revisión sistemática donde se han buscado artículos que relacionen la teoría de la autodeterminación (Reeve, 2009) entre iguales en secundaria con la actividad física y la promoción de su práctica tanto en las clases de educación física como fuera de este contexto en el ámbito extraescolar. Se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de las publicaciones existentes en torno a ello para la extracción de la información que se va a utilizar en esta revisión sistemática.

3.1. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión que se han usado en esta revisión sistemática se pueden a través de la escala PICOS donde se describen diferentes puntos:

1. Participantes: Estudiantes de secundaria centrado en la asignatura de educación física de entre 12 y 18 años donde se utiliza apoyo a la autonomía en iguales en las clases y que puedan realizar actividad física.
2. Intervención: Estudios que se centren en el apoyo a la autonomía entre iguales donde tengan de participantes a estudiantes sanos que puedan realizar actividad física tanto en la asignatura de educación física como en su tiempo libre.
3. Comparación de intervenciones: No hace falta que haya un grupo control y otro experimental, aunque si lo hay es mejor.
4. Resultados: Los estudios tienen una hipótesis que se esperan obtener en ese estudio y ver si se cumplen o no.

Además, se han usado otros criterios de inclusión que no se han mencionado en los puntos anteriores:

- Artículos publicados en revistas científicas de calidad.
- Artículos publicados en los últimos 10 años (desde 2014 en adelante).
- Artículos tanto en inglés como en español.

Los criterios de exclusión serían todo lo contrario a los de inclusión, y ahora hay una tabla que los indica a modo de resumen:

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Artículos en inglés o español, publicados en los últimos 10 años y en bases de datos de datos de impacto	Artículos que no sean en inglés o español, que sean publicados antes de 2014 y que no estén en bases de datos de impacto
Que vaya desde los 12 a los 18 años estudiantes de secundaria en el contexto de la educación física, con apoyo a la autonomía entre iguales	Que no sea en secundaria (no sea entre 12-16 años), que no se en el contexto de la educación física y que no haya apoyo a la autonomía entre iguales
Que se centren en promoción de actividad física.	Que no se centre en la promoción de actividad física.

3.2. Búsqueda de artículos

Aunque ahora lo veremos reflejado en la figura PRISMA a modo de resumen, las bases de datos que se usaron para la búsqueda son: SCOPUS, SPORTDiscuss y Web of Science (WOS). En estas bases de datos se ha utilizado el filtro de búsqueda avanzada en el cual se han puesto varias palabras clave que son: “autonomy support”, “STD”, “Self determination Theory”, “between students”, “physical education”, “physical activity” y “peers”, y los mismos términos, pero en español: “apoyo a la autonomía”, “TAD”, “teoría de la autodeterminación”, “entre estudiantes”, “educación física”, “actividad física” y “compañeros”. Todas estas palabras se utilizaron combinadas de varias formas con el booleano «AND».

En esta figura 2 podemos observar que con la búsqueda anterior he encontrado un total de 248 artículos de las 3 bases de datos descritas anteriormente. Se eliminaron 17 artículos duplicados, por lo que quedaron un total de 231, y después de leer títulos y resúmenes se eliminaron 202 por los diferentes criterios de exclusión descritos, quedando un total de 29 artículos que cumplían la elegibilidad. Una vez leídos por completo, solo 7 de ellos han sido elegidos para la revisión sistemática, por lo que se han eliminado 22 artículos por diferentes razones de exclusión.

Además, para la realización del TFG se ha obtenido el código de investigación responsable (COIR) con el siguiente código: **TFG.GAF.EHH.JMEB.230419**.

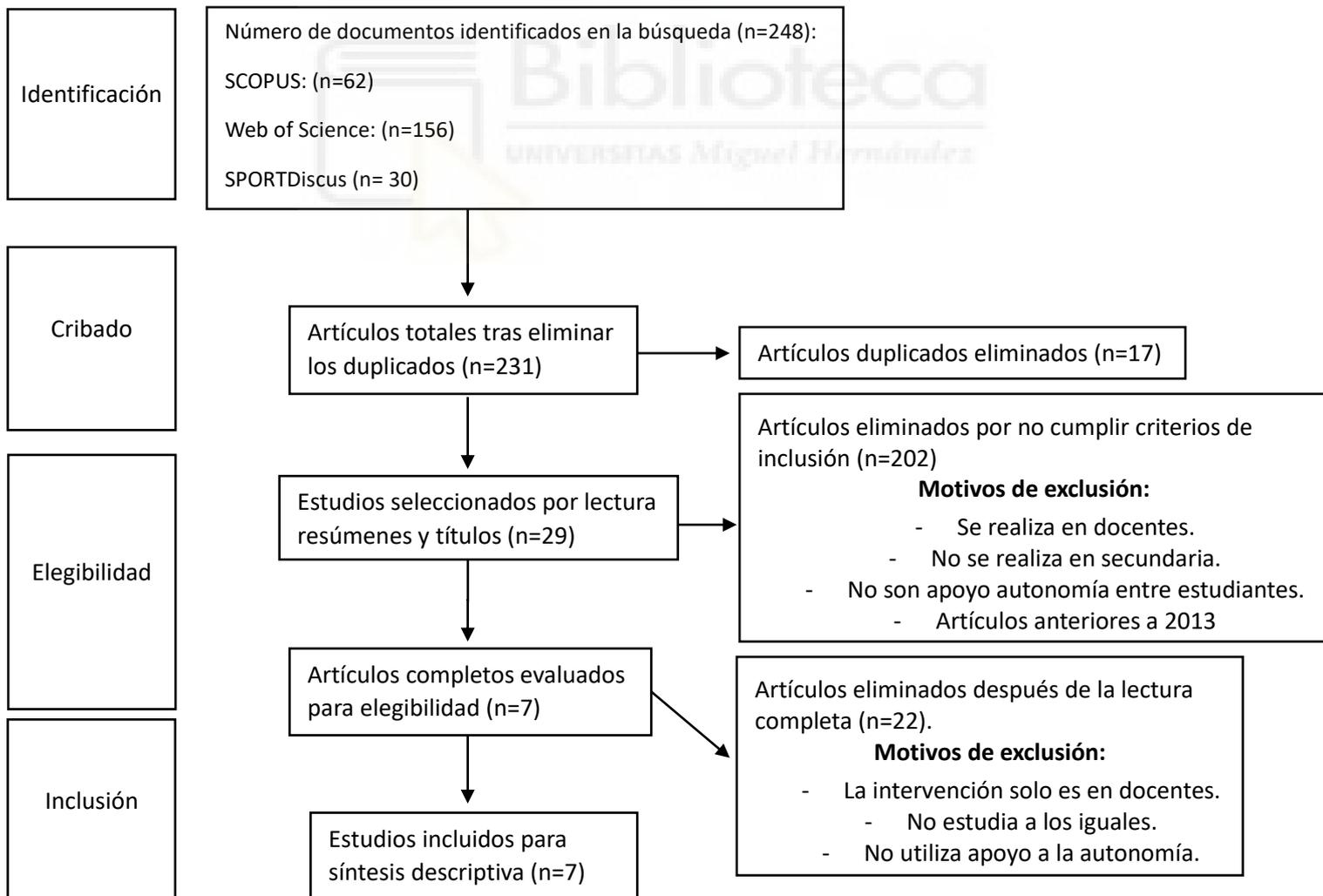


Figura 2. Diagrama de flujo PRISMA (Tavares et al., 2021)

4. DESARROLLO DE ESTUDIOS INCLUIDOS

Tabla 2: Desarrollo de estudios incluidos en la revisión sistemática.

Autor	Metodología	Resultados	Conclusiones
(González-Cutre et al., 2014)	<p>400 estudiantes de secundaria, mitad chicas y mitad chicos entre 12 y 18 años de 5 institutos de España. Dos sesiones semanales de Educación física de 50 minutos. En este estudio trata el modelo transcontextual de la motivación que es semejante al apoyo a la autonomía, lo vamos a tratar como si fuera apoyo a la autonomía. Diferentes cuestionarios y escalas pasados en 3 tomas a lo largo del curso se utilizaron para medir el apoyo a la autonomía en docentes, iguales y padres, las necesidades psicológicas básica, la motivación, el comportamiento planificado (intención de realizar actividad física) y la actividad física realizada con anterioridad.</p>	<p>Todos los cuestionarios usados son fiables. El apoyo de autonomía del docente percibido por los estudiantes predijo las tres necesidades psicológicas básicas de manera positiva, y estas a su vez, menos la relación, predijeron la motivación autónoma de realizar actividad física en las clases de educación física, y esta a su vez la motivación autónoma de realizar actividad física en el tiempo libre.</p> <p>El apoyo de autonomía tanto de padres como de los iguales predijo positivamente las necesidades psicológicas básicas, que predijo la motivación autónoma en el tiempo libre y con esto una mayor intención de realizar actividad física en el tiempo libre.</p>	<p>Es de los primeros estudios en relacionar necesidades psicológicas básicas y actividad física con iguales y padres, a parte del docente. Se ha encontrado relación entre la educación física y la motivación autodeterminada a la hora de realizar actividad física en el tiempo libre. Esa buena relación con los iguales ayuda a realizar actividad física en tiempo libre con esos mismos compañeros fuera de la educación física, en este caso sin necesidad de tener esa motivación para realizar actividad física. Lo principal es que el apoyo de autonomía percibido de los iguales predice la satisfacción de las 3 necesidades psicológicas básicas de práctica de actividad física en tiempo libre.</p>
(Koka, 2014)	<p>Los participantes fueron 656 estudiantes de secundaria de 12 a 16 años de una ciudad de Estonia. Fueron 3 tomas, una al principio, otra a los 3 meses y otra a los 6 meses, y se midió apoyo a la autonomía de profesor y compañeros de educación física, autonomía, competencia, relación, tipo de motivación hacia la educación física y autoestima y calidad de vida.</p>	<p>La competencia y la autonomía predijeron la motivación autónoma hacia la educación física, mientras que la relación no la predijo. Solo el apoyo a la autonomía del docente tiene efectos indirectos sobre la motivación autónoma, el de los iguales no. Además, la autoestima global predijo la calidad de vida. El apoyo a la autonomía del docente cubre, sobre todo, la autonomía y la competencia, mientras que el apoyo a la autonomía de los iguales cubre la necesidad de relación, sobre todo. En la calidad de vida se incluye la realización de actividad física.</p>	<p>Se ha llegado a la conclusión de que tanto el docente como los iguales dentro del apoyo a la autonomía en la educación física son importantes ya que entre ellos se complementan y cubren las necesidades psicológicas básicas, que va a llevar a aumentar la motivación autónoma y la autoestima global, que va a conseguir que la calidad de vida sea mucho mejor por varios motivos, entre ellos, la mayor y mejor realización de actividad física.</p>

(Sevil J et al., 2018)

Se realizó un estudio con diseño transversal con 178 estudiantes de 2º de la ESO con una media de 13 años. Usaron acelerómetro durante 7 días para medir la actividad física. Después de esos 7 días se le administro un cuestionario en papel. Se midieron variables como apoyo de autonomía percibido por docente, iguales y padres para la actividad física en el tiempo libre, satisfacción de NPB cuando realizan actividad física en tiempo libre, la motivación autónoma y la intención de ser activo.

Se ha visto que según el agente social que actúe con apoyo a la autonomía se han visto diferencias en cuanto a la cantidad de apoyo a la autonomía que dan. Todos los agentes sociales a través del apoyo a la autonomía cubren las NPB y va a aumentar la actividad física en el tiempo libre y solo en el caso de los iguales, la intención de ser físicamente activo va a ser mucho mayor, por tanto, es algo que se debe potenciar para mejorar la realización de actividad física en el tiempo libre.

Los estudiantes deben recibir apoyo de autonomía al menos de un agente social para que haya una promoción de la actividad física. Además, señala que no a más agentes sociales usen el apoyo de autonomía en los estudiantes más actividad física (no siempre más es mejor). Para que haya la mayor actividad física posible tanto en el instituto como fuera, es importante el papel de los padres, docentes e iguales, pero con el apoyo de autonomía de los iguales se asegura una intención futura de práctica en tiempo libre.

(Tilga et al., 2019)

Estudio para ver si la percepción de los estudiantes del comportamiento de sus compañeros bajo el apoyo a la autonomía está relacionada con la actividad física moderada a vigorosa. Muestra de 215 estudiantes, más chicas que chicos de entre 12 y 15 años. Se realizaron diferentes encuestas solo 1 vez cada uno, pero divididas en 3 momentos diferentes. Se midió el apoyo a la autonomía percibido por los compañeros, si estaban satisfechos con la actividad física que realizan en el tiempo libre, motivación intrínseca hacia esa actividad física y actividad física general.

Todos los cuestionarios son fiables. El apoyo a la autonomía percibido por los iguales tuvo efectos directos y positivos sobre las tres necesidades psicológicas básicas de manera significativa. También se encontraron relaciones significativas y directas entre la motivación intrínseca de los estudiantes y la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Además, esta motivación intrínseca de los estudiantes tuvo un efecto directo y positivo sobre la actividad física de moderada a vigorosa.

Las conclusiones del estudio destacan la importancia del apoyo a la autonomía de los iguales, ya que se ha visto que contribuye, significativamente en la actividad física de moderada a vigorosa que tiene como objetivo los adolescentes, y esto se consigue a través de que el alumno tenga la satisfacción percibida de la necesidad de autonomía de los iguales y la motivación intrínseca en el contexto de la actividad física en el tiempo libre, por lo que es de vital importancia tanto ese apoyo a la autonomía de los iguales como la motivación intrínseca de los adolescentes.

(Soos et al., 2019)

974 estudiantes de secundaria de diferentes países con una edad media de 15 años. Escolares sanos. Se utilizaron diferentes cuestionarios para medir diferentes aspectos sobre

Se confirmo la fiabilidad de todas las escalas. Se demostró que había diferencias significativas entre países en todas las mediciones, hay diferencias en el género en cuanto a la percepción de las

Tanto los iguales como los padres (apoyo social) influyó en la intención de los estudiantes de realizar actividad física y en su comportamiento en ese momento. En este caso, la

actividad física y los diferentes tipos de motivaciones (intrínseca, introyectada, identificada y externa) y las intenciones futuras de realizar actividad física. Se hicieron 3 mediciones en 3 momentos diferentes del curso.

diferentes dimensiones. Tanto la motivación autónoma como los iguales y los padres van a predecir la actitud y el comportamiento, que a su vez va a predecir la intención de realizar actividad física y la mejora de la calidad de vida.

motivación autónoma en las clases de educación física se correlacionó de manera negativa con la variable de actividad física, seguramente porque en estos países ofrecen pocas opciones y son docentes más controladores. En cambio, el apoyo a la autonomía de los iguales y los padres si predijo la motivación autónoma para la promoción de la actividad física.

(Sicilia A. et al., 2020)

Estudio transversal de 428 alumnos de educación secundaria entre 12 y 18 años en dos colegios de España. Se midió a través de varios cuestionarios la teoría de las variables del comportamiento planificado, la actitud, las normas subjetivas, el control conductual percibido, la intención de realizar actividad física, las normas descriptivas, el apoyo a la autonomía percibido por padres e iguales y actividad física anterior.

Mientras que el apoyo a la autonomía percibido por los padres se relaciona de manera positiva con la actitud y el control tanto en chicos como en chicas y con las normas subjetivas solo en las chicas, cuando el apoyo a la autonomía es percibido por los iguales se relaciona de manera positiva con la intención de realizar actividad física, es decir, la actitud, pero en este caso solo en chicas, pero respecto a la intención futura de realizar actividad física, se ve relacionado tanto con los chicos como con las chicas, por lo que los iguales son el papel fundamental en la promoción de actividad física.

Se ha visto que los factores sociales como los padres y los iguales usando el apoyo a la autonomía juegan un papel significativo en la intención de la actividad física en los adolescentes, mientras que con las normas subjetivas y descriptivas en las que hay una presión social no llevan a una intención de la actividad física.

(Tilga et al., 2021)

246 adolescentes entre 12-15 años, de diferentes institutos de Estonia. Midieron apoyo a la autonomía de docentes de Educación Física, compañeros y padres con diferentes cuestionarios. Estudio longitudinal con 4 intervenciones a lo largo del año.

Análisis preliminar indica que todos los ítems son correctos. La motivación autónoma (interna) por realizar actividad física en su tiempo libre fue predicha por el apoyo a la autonomía tanto individual del estudiante como de los compañeros, mientras que en la asignatura de educación física solo fue predicha por el docente.

Si tanto los compañeros como los docentes y los padres dan varias opciones, van a aumentar la motivación de la persona, repercutiendo en la realización de actividad física tanto en el momento como a largo plazo. El apoyo a la autonomía de los iguales es clave para mejorar tanto la calidad de vida, como la actividad física en los adolescentes a largo plazo.

5. DISCUSIÓN

Según Tilga et al. (2021) faltan medidas e instrucciones que usar para poder fomentar el apoyo de autonomía entre iguales para la promoción de la actividad física y la mejora de la calidad de vida de los docentes.

También, según el estudio de Soos et al. (2019) podemos afirmar que el apoyo a la autonomía recibido por parte de los iguales y los padres predijo la motivación autónoma de los estudiantes enfocada a la realización de actividad física en su tiempo libre, mientras que los docentes en este caso predecían negativamente el apoyo a la autonomía. Esto se piensa que es por la actuación del docente, ya que los estudiantes lo encontraban un docente controlador, por ello, en algunos países donde los docentes son muy controladores, el apoyo tanto de los iguales como de la familia es muy importante para la promoción de la actividad física y mejorar su calidad de vida a través de la mejora de la motivación autónoma.

En este mismo estudio se concluyó que cuando los docentes de educación física dirigen la clase con un estilo controlador, va a repercutir negativamente en la motivación de los estudiantes ya que se va a tener unas consecuencias negativas sobre la actividad física y va a llevar a que los estudiantes sean más sedentarios, por lo que en estos casos los estudiantes van a tener que necesitar el apoyo de autonomía tanto de los iguales como de los padres para que esos niveles de actividad física mejoren (Soos et al., 2019).

Como se ha visto en varios estudios el papel de los agentes sociales (padres, docentes e iguales) respecto a la realización de actividad física tanto en educación física como en el contexto extraescolar son determinantes para mejorar esos niveles de actividad física y fomentar la promoción de actividad física en el futuro, sin resaltar que ninguno de los agentes sociales tenga mayor importancia (Sicilia et al., 2020; Soos et al., 2019; Koka, 2014), pero en otros estudios si se ha demostrado que el papel de los iguales es el que más mejora la motivación de los estudiantes, que esto va a llevar a su vez que se cumplan las tres necesidades psicológicas básicas, lo que va a ayudar a aumentar la actividad física tanto en las clases de educación física como en el horario extraescolar, y a su vez va a mejorar la promoción de actividad física de cara a un futuro (González-Cutre et al., 2014; Sevil et al., 2018; Tilga et al., 2021).

Además, en otro estudio se vio el papel tan importante que tiene el apoyo a la autonomía entre iguales en las clases de educación física sobre la actividad física realizada fuera del horario escolar, y como además, esa motivación intrínseca del estudiante para realizar actividad física fuera del contexto escolar, se va a ver mejorada si existe un apoyo a la autonomía entre los estudiantes dentro del contexto escolar, por lo que es una necesidad conseguir que los docentes planteen actividades donde se dé un apoyo a la autonomía entre estudiantes, ya que va a beneficiar tanto a la motivación intrínseca del estudiante por realizar actividad física, como la cantidad de actividad física de moderada a vigorosa ((Tilga et al., 2019).

A través de estos resultados vemos que no existen muchos artículos que se centren en el papel de los agentes sociales y que incluyan el papel de los iguales, y solo uno que relaciona el apoyo a la autonomía entre iguales y la actividad física, por ello es necesaria una revisión bibliográfica, además de más literatura científica. Además, vemos como hay una falta de estrategias o propuesta práctica ayuden tanto a los estudiantes como a los docentes a fomentar ese apoyo a la autonomía entre iguales. Por ello la propuesta práctica que voy a realizar en el siguiente apartado consta de presentar unas estrategias que puedan ser usadas en las clases de educación física tanto por el docente como por los estudiantes para mejorar ese apoyo a la autonomía entre los iguales y que se consigan aumentar los niveles de actividad física, y mejore la promoción como la intención futura de actividad física de los adolescentes tanto dentro de las clases de educación física como fuera en el contexto extraescolar.

6. PROPUESTA PRÁCTICA

En este apartado voy a llevar a cabo la realización de una propuesta práctica que nos ayude a mejorar el apoyo a la autonomía entre los estudiantes de educación física para mejorar en estas clases la participación dando lugar a una mayor realización de actividad física en las clases de educación física, que va a conllevar a una promoción de la práctica de la actividad física extraescolar mejorando la intención futura de práctica de actividad. En un estudio reciente se habla que cuando los estudiantes tienen una buena experiencia en las clases de educación física se va a conseguir un mayor tiempo de realización de actividad física extraescolar (Fierro-Suero et al., 2022). Por ello, con la aplicación de estas estrategias adaptadas de Moreno-Murcia et al. (2021) que ya conocemos, vamos a conseguir fomentar el apoyo a la autonomía entre los estudiantes donde vamos a proponer un conjunto de 25 estrategias del apoyo a la autonomía entre iguales fomentando la promoción de la práctica de actividad física entre los docentes sin necesitar una intervención directa del profesor. Ahora vamos a pasar a describir las 25 estrategias.

Tabla 3: Desarrollo de las estrategias de apoyo a la autonomía entre iguales.

DIMENSIÓN	ESTRATEGIAS
Apoyo a la autonomía	Interesarse preguntando al resto de compañeros las preferencias sobre las actividades físicas a realizar en las tareas.
	Consensuar con los compañeros los grupos de trabajo, material necesario y donde se van a realizar las tareas.
	Permitir que los demás compañeros tomen la iniciativa a la hora de realizar tareas.
	Permitir que los demás compañeros tengan la oportunidad de experimentar diferentes tareas. Cederle la responsabilidad puntualmente.
	Cederle la responsabilidad puntualmente, como, por ejemplo, ellos asignen un peso en la nota a la actividad física extraescolar realizada.
Estructura antes de la tarea	Reflexionar con los compañeros sobre los objetivos que marcan el docente.
	Razonar el sentido de las actividades propuestas por el profesor en el contexto de la clase.
	Reflexionar y comentar la utilidad de las tareas propuestas por el docente con los compañeros del grupo.
	Apoyarse en los compañeros para replicar las demostraciones como modelos positivos, por ejemplo, estos pueden ser los que han realizado una mayor actividad física.
	Ofrecer ayuda a los compañeros para mejorar su progreso personal según los criterios del profesor.
Estructura durante la tarea	Colaborar en la adaptación de las situaciones del docente con mis compañeros según como vayan avanzando cada uno de ellos.
	Utilizar de modelo a los compañeros que hayan realizado mayor actividad física extraescolar.
	Utilizar las diferentes variantes proporcionadas por los docentes compartiendo entre los compañeros las demostraciones de la tarea.
	Consensuar con los compañeros las diferentes variantes para realizar las tareas o ejercicios.

	Ofrecer refuerzos positivos al resto de compañeros tanto de forma verbal como no verbal, es decir, animar a los compañeros a que perseveren en las tareas.
	Ofrecer feedback informativos a los compañeros durante las tareas.
	Elegir líderes de las diferentes tareas en función del grado de dificultad percibida por cada uno.
	Ser flexible con el resto de los compañeros a la hora de agrupar (evitando agrupaciones rígidas a la hora de realizar una tarea).
Apoyo a la relación	Hablar con los compañeros siempre con educación y de manera individualizada.
	Realizar esfuerzos para mostrar empatía a tus compañeros mediante el lenguaje verbal y no verbal.
	Escuchar a los compañeros de forma activa y con actitud positiva.
	Estar atento para ver si el resto de los compañeros necesitan ayuda aproximándote a él.
	Mantener a los compañeros animados para que les guste lo que realizan.
	Dar confianza al resto de compañeros.
	Ser un modelo ejemplar para el resto de los compañeros respetando las normas del centro y realizando la mayor actividad física posible.

7. CONCLUSIONES

Con revisión bibliográfica he sacado unas conclusiones generales sobre el apoyo a la autonomía entre iguales y la promoción de la práctica de actividad física en estudiantes de educación secundaria, primero poniendo en contextualización que es la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2012), atendiendo a los diferentes tipos de motivaciones, su relación con las diferentes necesidades psicológicas básicas y sus consecuencias (Reeve, 2006; Reeve et al., 2004; Vallerand, 1997) y los diferentes estilos motivacionales que podemos encontrar (Reeve, 2009). Luego hemos pasado a hablar sobre el papel de los iguales (Furrer et al., 2014), e introduciendo el papel de los iguales tanto en el desajuste escolar (Tian et al., 2016), como en la actividad física y cuál es su efecto (Salvy et al., 2008).

Con la búsqueda de artículos se encontré 7 que hablan sobre el tema que buscamos y que cumplan los criterios de inclusión, ya que es un tema muy novedoso y está muy poco estudiado, pero en estos estudios en todos e ha visto como el apoyo a la autonomía recibido por los agentes sociales como docentes, iguales o padres mejora la motivación del alumno y la práctica de actividad física, mejorando su calidad de vida. Por ellos aquí es muy importante comentar que falta todavía bastante literatura científica que siga apoyando este apoyo a la autonomía, sobre todo, entre los compañeros en las clases de educación física de secundaria, para que la promoción de la actividad física para un futuro sea mayor y se puedan combatir los diferentes desajustes escolares y mejorando la calidad de vida, como, por ejemplo, reduciendo la tasa de obesidad en adolescentes.

Luego se han realizado unas estrategias, que pueden ser aplicadas tanto en los docentes como en los estudiantes, para ayudar a mejorar el apoyo a la autonomía entre los estudiantes y fomentar la realización de actividad física, ya que, si se le da un papel importante en la evaluación en la asignatura de educación física a la actividad física realizada fuera del contexto escolar, los adolescentes se verían más comprometidos.

Como limitaciones de esta revisión bibliográfica con su propuesta práctica son, por ejemplo, que se ha encontrado poca literatura científica con la que trabajar, y todos los estudios al final, vienen a decir lo mismo, aunque algunos matizan más que otros. Además, las estrategias planteadas en la propuesta práctica no han sido llevadas a cabo en ningún curso, por lo que en próximas investigaciones se podrían llevar a cabo estas estrategias en centro de secundaria y ver qué repercusión tiene la implementación de estas estrategias de los alumnos, y realizar una propuesta práctica de como implementar esas estrategias en diferentes actividades que se realicen en secundaria, por lo que es un trabajo que puede ir avanzando.

8. BIBLIOGRAFÍA

Andrews, J. L., Foulkes, L., & Blakemore, S.-J. (2020). Peer Influence in Adolescence: Public-Health Implications for COVID-19. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(8), 585–587. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.05.001>.

Anokye, N. K., Trueman, P., Green, C., Pavey, T. G., & Taylor, R. S. (2012). Physical activity and health related quality of life. *BMC Public Health*, 12(1), 624. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-624>.

Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010>.

Aznar-Ballesta, A., & Vernetta, M. (2023). Influencia de la satisfacción e importancia de la educación física en el abandono deportivo. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 16(32), 18–28. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8604>.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>.

Bay, E. Kaya, H. İ. & Gundogdu, K. (2010). DEMOKRATİK YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ. *Education Sciences*, 5 (2), 646-664.

Bay, E., Kaya, H. İ. & Gundogdu, K. (2010). DEMOKRATİK YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ. *Education Sciences*, 5 (2), 646-664.

Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., & Sarasa, M. (2017). Desajustes escolar y clínico, y ajuste personal de adolescentes de 12 a 18 años. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 118–127. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.003>.

Chen, X., Allen, J. L., & Hesketh, T. (2023). The influence of individual, peer, and family factors on the educational aspirations of adolescents in rural China. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09765-3>.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic

motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. In *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* (pp. 416–437). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>.

Doménech Betoret, F., & Artiga, A. G. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. In *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (Vol. 9, Issue 2).

Duncan, S. C., Duncan, T. E., Strycker, L. A., & Chaumeton, N. R. (2007). A cohort-sequential latent growth model of physical activity from ages 12 to 17 years. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(1), 80–89. https://doi.org/10.1207/s15324796abm3301_9.

Fierro-Suero, S., Fernández-Ozcorta, E. J., & Sáenz-López, P. (2022). Students' Motivational and Emotional Experiences in Physical Education across Profiles of Extracurricular Physical Activity: The Influence in the Intention to Be Active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9539. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159539>.

Fosnot, C. T., y Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 2(1), 8-33.

Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116(13), 101–123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>.

González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno, J. A. (2010). La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: propuesta de intervención práctica. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 151-170). Sevilla: Wanceulen.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., Beas-Jiménez, M., & Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(4), e306–e319. <https://doi.org/10.1111/sms.12142>.

Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(6), 689–711. <https://doi.org/10.1080/08870440801956192>.

Harter, S. (1978). Pleasure Derived from Challenge and the Effects of Receiving Grades on Children's Difficulty Level Choices. *Child Development*, 49(3), 788. <https://doi.org/10.2307/1128249>.

Hein, V., Emeljanovas, A., & Mieziene, B. (2018). A cross-cultural validation of the controlling teacher behaviours scale in physical education. *European Physical Education Review*, 24(2), 209–224. <https://doi.org/10.1177/1356336X16681821>.

Hofmann, V., & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68(1), 136–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>.

Koc, G. (2006). Teacher-learner roles and interaction systems in constructivist classrooms. *Egitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>.

Koka, A. (2014). The relative roles of teachers and peers on students' motivation in physical education and its relationship to self-esteem and health related quality of life. *International Journal of Sport Psychology*, 45(3), 187–213.

Lee, M. (2012). Daily Manifestations of School Maladjustment Among Elementary School Students. *Korean Journal of Child Studies*, 33(4), 19–34. <https://doi.org/10.5723/KJCS.2012.33.4.19>.

León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., & Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión Española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. [Translation and validation of the Spanish version of the Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques in academic context.]. *Anales de Psicología*, 27, 405–411.

Ma, C., Mastrotheodoros, S., & Lan, X. (2022). Linking classmate autonomy support with prosocial behavior in Chinese left-behind adolescents: The moderating role of self-esteem and grit. *Personality and Individual Differences*, 195, 111679. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111679>.

Moreno Murcia, J. A., Sáenz-López Buñuel, P., y Conde García, C. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 40, 18-27.

Moreno-Murcia, J. A., Aracil, A., & Reina, R. (2014). La Cesión De Responsabilidad En La Evaluación: Una Estrategia Adaptada Al Espacio Europeo De Educación Superior. *Educación XX1*, 17(1), 183-200.

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Ballester, M. y Barrachina-Peris, J. (2021). Modelización de las estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16, 2-26.

Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M. y Vera, J.A. (2015). Prediction of Autonomy Support, Psychological Mediators and Academic Motivation on Basic Competences in Adolescent Students. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2). 359-376.

OĞUZ, A. (2013). Developing a Scale for Learner Autonomy Support. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1870>.

Pozos, B.E., Preciado, M.L., Plascencia, A.R., Acosta, M. y Aguilera, M.A. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1). 35-42.

Rahmati, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 49–55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>.

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>.

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. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>.

Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701–728. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001405>.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>.

Salvy, S.-J., Bowker, J. W., Roemmich, J. N., Romero, N., Kieffer, E., Paluch, R., & Epstein, L. H. (2008). Peer Influence on Children's Physical Activity: An Experience Sampling Study. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(1), 39–49. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm039>.

Sevil, J., García-González, L., Abós, Á., Generelo Lanaspá, E., & Aibar Solana, A. (2018). Which School Community Agents Influence Adolescents' Motivational Outcomes and Physical Activity? Are More Autonomy-Supportive Relationships Necessarily Better? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1875. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091875>.

Sheldon, K. M., & Biddle, B. J. (1998). Standards, Accountability, and School Reform: Perils and Pitfalls. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 100(1), 164–180. <https://doi.org/10.1177/016146819810000110>.

Sicilia, A., Águila, C., Posse, M., & Alcaraz-Ibáñez, M. (2020). Parents' and Peers' Autonomy Support and Exercise Intention for Adolescents: Integrating Social Factors from the Self-Determination Theory and the Theory of Planned Behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5365. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155365>.

Soos, I., Dizmatsek, I., Ling, J., Ojelabi, A., Simonek, J., Boros-Balint, I., Szabo, P., Szabo, A., & Hamar, P. (2019). Perceived autonomy support and motivation in young people: A comparative investigation of physical education and leisure-time in four countries. *Europe's Journal of Psychology*, 15(3), 509–530. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i3.1735>.

Tavares, D. M. dos S., Oliveira, N. G. N., Diniz-Rezende, M. A., Bitencourt, G. R., Silva, M. B. da, & Bolina, A. F. (2021). Scientific knowledge about infections by the new coronavirus in older adults: a scoping review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(suppl 1). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0938>.

Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2016). School-Related Social Support and Adolescents' School-Related Subjective Well-Being: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Social Indicators Research*, 128(1), 105–129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>.

Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2021). Perceived Autonomy Support from Peers, Parents, and Physical Education Teachers as Predictors of Physical Activity and Health-Related Quality of Life among Adolescents—A One-Year Longitudinal Study. *Education Sciences*, 11(9), 457. <https://doi.org/10.3390/educsci11090457>.

Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2019). The effect of peers' autonomy-supportive behaviour on adolescents' psychological need satisfaction, intrinsic motivation and objectively measured physical activity. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 24, 27–41. <https://doi.org/10.12697/akut.2018.24.02>.

Tomé, G., Matos, M., Camacho, I., Simões, C. y Diniz, J.A. (2014). Friendships Quality and Classmates Support: How to Influence the Well-Being of Adolescents. *Higher Education of Social Science*, 7(2). 149-160.

Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation (pp. 271–360). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2).

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>.

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>.

Vargas, B., Leiva, L., Rojas-Andrade, R., & Scquicciarini, A. M. (2019). Effects of Psychosocial Adversity on School Maladjustment: A Follow-up of Primary School Students. *Psicología Educativa*, 25(2), 101–108. <https://doi.org/10.5093/psed2019a10>.

Vera, L., Moreno Murcia, J. A., y Cervelló Gimeno, E. M. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de educación*, 340, 731-754.

Vollet, J. W., Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 635–652. <https://doi.org/10.1037/edu0000172>.

Wang, P. (2011). Constructivism and Learner Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: To what Extent does Theory Inform Practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3). <https://doi.org/10.4304/tpls.1.3.273-277>.

Wunsch, K., Nigg, C. R., Weyland, S., Jekauc, D., Niessner, C., Burchartz, A., Schmidt, S., Meyrose, A.-K., Manz, K., Baumgarten, F., & Woll, A. (2021). The relationship of self-reported and device-based measures of physical activity and health-related quality of life in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 19(1), 67. <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01682-3>.

You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829–835. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.311>.

Zhou, L.-H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323–330. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.05.00>.

Zurita, A. C. V., y Walle, J. M. L. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 92-99.