

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

**Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes  
de invasión**

**Juan Antonio Moreno-Murcia**

**Federico Gallardo Márquez**

**Universidad Miguel Hernández de Elche**



## **Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: mediadores psicológicos aplicados de forma aislada**

La motivación constante que despierta el profesorado en fomentar la actividad física entre los estudiantes se manifiesta como objeto de estudio a consecuencia de crear estilos de vida activos que reproduzcan comportamientos de mejora en el rendimiento académico, la motivación en las clases de educación física y el interés de la misma.

Existen numerosas investigaciones (Bernaus, Wilson y Gardner, 2009; Pearson y Moarnaw, 2005; Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002) que sostienen que la relación positiva entre la motivación del profesorado y la motivación del alumnado influye en los logros del estudiante. Los estilos docentes autónomos favorecen el clima clase y aumentan el grado de compromiso del alumnado por el aprendizaje.

Un alto porcentaje de niños adolescentes no cumplen con las recomendaciones de una actividad física regular (Trost y Loprinzi, 2008), y muchos de ellos no hacen actividad física fuera del centro (Centros para el Control y Prevención de enfermedades). Además, diversos estudios ponen de relieve los peligros que muestra la ausencia de ejercicio físico para la salud física, mental y social (Gray y Leyland, 2008; Vos, y Stevenson, 2000; Eisenmann, 2004). Estas circunstancias demuestran el porqué muchos países fomentan estilos de vida saludables como prioridad educativa (Grupo de Trabajo de la Unión Europea, Deporte y Salud, 2008) y la necesidad de seguir avanzando en estrategias de enseñanza que conduzcan a estilos de vida activos. En este sentido, algunos estudios (Ntoumanis y Standage, 2009; y Gillison, 2007) muestran como un clima de apoyo a la autonomía predice positivamente las necesidades psicológicas, la motivación autodeterminada y varias consecuencias positivas, como el uso de estrategias de enseñanza, la importancia del aprendizaje, la promoción en la

implicación de la tarea en climas motivacionales (Barkoukis, Tsozatzoudis, y Grouios, 2008) y el apoyo a la autonomía (Reeve 2002; Juliano, 2012; Moreno Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012). Por esta razón, estilos más autónomos por parte del profesorado tienen efectos directos en los estudiantes a nivel emocional y motivacional dentro y fuera del marco escolar.

Al hilo de lo comentado, diversos estudios en la motivación de los estudiantes, son conducidos por la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985a, 1991), teoría general de la motivación y la personalidad, desarrollada en las tres últimas décadas, y basada en el comportamiento humano motivado por las tres necesidades psicológicas primarias, la autonomía, la competencia y la relación con los demás, las cuales son esenciales para el funcionamiento óptimo de las tendencias naturales del crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Las tres necesidades influyen en la motivación, de manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía o libertad de elección en las acciones y relación con los demás crea un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas está asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y ryan, 2000). Además, aunque la competencia y la autonomía tienen mayor influencia en la motivación intrínseca, la teoría y las investigaciones muestran que la relación con los demás también juega un papel importante (Deci y Ryan, 2000), por ejemplo, Ryan, Stiller y Linch (1994) encontraron una mayor motivación intrínseca en alumnos que percibían una relación más afectuosa con sus profesores.

Atendiendo a este modelo, Prusak et al. (2004) halló que el grupo que podía elegir actividades y con quien hacerlas de forma autónoma aumentaba la motivación intrínseca. El clima motivacional orientado a la tarea conseguía satisfacer las tres necesidades y

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

desarrollar la autodeterminación, mientras que el clima motivacional orientado al ego las disminuía desarrollando la motivación extrínseca y la desmotivación. Asimismo, Mitchell (1996) y Koka y Hein (2003) apuntaban la necesidad de que los profesores desarrollaran un clima no amenazante y propusieran retos y feedback positivo para desarrollar la motivación intrínseca. Ntoumanis (2001) de forma más completa, encontró que el aprendizaje cooperativo predecía positivamente la necesidad de relación con los demás, el énfasis en la mejora por parte del profesor predecía positivamente la competencia percibida y la posibilidad de elección predecía positivamente la autonomía. En cambio las necesidades de competencia y autonomía predecían negativamente la regulación externa y la desmotivación.

En este sentido, siguiendo la estructura de la TAD, el estilo docente que facilita la autonomía del estudiante, ha tomado gran relevancia en las investigaciones de las últimas décadas (Bieg, Backes, y Mittag, 2011; Halusic y Reeve, 2009; MacLachlan y Hagger, 2010; Conde, Sáenz-López, y Moreno Murcia, 2012; Oguz, 2013; Reeve, 2009; Reve et al., 2014; Sheldon, abad y Omoile, 2009; Su y Reeve, 2011). Estos ambientes de aprendizaje estimulan los recursos motivacionales internos del estudiante y obtienen beneficios respecto a los estilos más controladores (Reeve y Tseng, 2011; Sierens, 2010), y un mejor rendimiento académico (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, y Barret, 1993). También Vallerand (1997) estudió los factores sociales que podían favorecer o impedir la motivación de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas relacionadas con una motivación autodeterminada que conlleva consecuencias cognitivas, afectivas y de comportamiento positivas (Vallerand, 2007). Todo ello, desemboca en el trabajo sobre un área curricular como la educación física a través de este modelo educativo donde la importancia es la promoción de un estilo de vida

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

activo y saludable que cree numerosos beneficios físicos, psíquicos y sociales en los adolescentes (Castillo, Balaguer, y García-Mérita, 2007). Sin embargo, en ocasiones experiencias negativas en las clases de educación física pueden llevar a la desmotivación y un posible abandono de la práctica deportiva en el tiempo libre, lo que podría desencadenar a sedentarismo en la etapa adulta (Taylor, Ntoumanis, Standage, y Spray, 2010). Dentro de estas prácticas parece existir un desajuste entre lo que el currículum de EF propone y las prácticas físico-deportivas que interesan a los adolescentes (Lim y Wang, 2009). Por esta razón, una de las teorías que más ha prosperado (TAD) (Deci y Ryan, 2002), sostiene que las personas son capaces de regular su conducta de forma autónoma y volitiva cuando interactúan con el entorno favoreciendo la satisfacción de sus Necesidades Psicológicas Básicas (NPB): competencia (sentirse eficaz), autonomía (actuar con libertad sin imposición) y relaciones sociales (conexión con otras personas). En esta esfera el estilo interpersonal docente es de suma importancia, desde un estilo controlador asociado a la intimidación e incentivos intrínsecos hacia un estilo de apoyo a la autonomía orientado a la toma de decisión y responsabilidad en los estudiantes (Reeve et al., 2014). De esta forma, si los docentes generan escenarios donde los estudiantes decidan en determinadas cuestiones, implicándose de forma más activa, centrándose en el proceso y no en el resultado y guiándolos en su camino, los jóvenes tendrán una motivación más auto-determinada hacia la actividad física (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012). De esta reflexión, se puede condicionar el éxito o fracaso en el comportamiento de los estudiantes (Ames, 1992), mediante planteamientos metodológicos que apoyen las necesidades o elegir estilos controladores que conlleven una posible frustración.

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

Por otra parte, diversas investigaciones (Ruiz, Moreno, Vera, 2015; Moreno, Jiménez, Aspano, Torrero, 2011; Moreno, Sánchez, 2016; Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer, Haerens, 2014) han estudiado el soporte de autonomía a través de las tres necesidades psicológicas de forma conjunta. También, hasta la fecha son pocos los estudios de intervención que se han desarrollado (Chatzisarantis y Hagger, 2009; Cheon, Reeve, y Luna, 2012; Cheon y Reeve, 2013; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008; 2010). Además estudios de intervención anteriores se centraron en la autonomía, dejando de lado la competencia y la relación con los demás (Reeve, 2011), por lo que para prosperar es mejor cuando aplicas las tres necesidades básicas de forma simultánea (Jang et., 2010). Dicho lo cual, si tenemos en cuenta que la mayoría de intervenciones trabajan el soporte de autonomía estableciendo estrategias de aprendizaje apoyadas con dos y/o tres mediadores psicológicos de forma conjunta y estos predicen positivamente comportamientos afectivos, comportamentales y cognitivos del estudiante, ¿porqué no aplicar el apoyo a la autonomía a través de los mediadores psicológicos de forma conjunta a través de los deportes de invasión y ver el efecto que tienen en una prueba práctica comportamental? . De esta forma podríamos ver la relación dentro de un contenido más específico de la EF, de la enseñanza en los estudiantes en ciertos deportes hacia una motivación más autodeterminada en la práctica de sus clases y así poder acercarnos más al efecto que puede dar el apoyo a la autonomía en un contexto más específico como son los deportes de invasión.

Preocupados por ello, el propósito de este estudio es examinar la influencia de la teoría motivacional apoyada en el soporte de autonomía en el comportamiento de estudiantes de 1º de la E.S.O, analizando el estilo interpersonal docente, el apoyo social docente, las necesidades psicológicas básicas, la motivación en la educación física, el interés de la

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

educación física, el rendimiento académico y la competencia en deportes de invasión. Este estudio aplicado mediante estrategias de autonomía, competencia y relación con los demás predice positivamente todas las variables, pero el objetivo de esta intervención es aplicar estrategias dentro de un marco específico como son los deportes de invasión, en este caso el baloncesto y el Tocuikball (deporte alternativo orientado a la iniciación al balonmano). Esto abre nuevas líneas dentro de esta área de investigación con la posibilidad de concretar si los efectos de apoyo a la autonomía son válidos en diferentes contenidos de EF dentro del marco curricular de la misma y aportar más rigurosidad al marco científico.

## **Método**

### **Participantes**

**La muestra del presente estudio** está compuesta de 142 estudiantes de 1º de la E.S.O.  $M=12.5$ , divididos en un grupo experimental y un grupo control. El primer grupo experimental estuvo formado por 45 chicos y 39 chicas con un total de 84 estudiantes y el grupo control estuvo compuesto por 58 estudiantes ( 35 chicos y 23 chicas ).

### **Medida**

**Apoyo a la autonomía.** Se diseñó la *Escala de Apoyo a la Autonomía* (EAA) que finalmente quedó compuesta por 13 ítems que a través de un único factor mide la necesidad de apoyo a la autonomía que perciben los estudiantes de sus docentes en clases de educación física. Los ítems (e.g. “Con sus explicaciones, nos ayuda a comprender para qué sirven las actividades que realizamos”) estaban precedidos por la sentencia previa “En mis clases de educación física, mi profesor/a...”. Se midió a través de una escala tipo Likert que va desde 1 (*Seguro que no*) a 5 (*Seguro que sí*).

**Estilo controlador.** Se diseñó la *Escala de Estilo Controlador* (EEC) que finalmente quedó compuesta por 9 ítems que miden en un único factor el estilo

controlador que perciben los estudiantes de sus docentes en clases de educación física.

Los ítems (e.g. “Habla continuamente y no permite que realicemos aportaciones en clase”) estaban precedidos por la sentencia previa “En mis clases de educación física, mi profesor/a...”. Se midió a través de una escala tipo Likert cuyas opciones eran 1 (*Seguro que no*) a 5 (*Seguro que sí*).

La consistencia interna pretest fue .84 para la autonomía y de .48 para el estilo controlador.

**Apoyo social docente.** Se utilizó la escala *The Interpersonal Behavior Scale* (IBS) de Pelletier et al. (2008), compuesta por 12 ítems, para evaluar el apoyo social de los docentes con la medición de los tres constructos: apoyo a la autonomía (e.g. “Me proporciona muchas oportunidades para que tome decisiones personales en lo que hago”), apoyan la competencia (e.g. “Me transmite que soy capaz de aprender”), y de apoyo a la relación con los demás (e.g. “Disfruta pasando tiempo conmigo”). La sentencia previa fue “Mi profesorado, en general...”. Se utilizó una escala tipo likert que iba de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*).

**Necesidades psicológicas básicas.** Se utilizó la versión en español (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez, y Conte, 2011) del cuestionario *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale, PNSE* (Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild, 2006) para medir las necesidades psicológicas primarias: competencia, autonomía y relación con los demás. El cuestionario se compone de 18 ítems agrupados en tres factores de seis ítems cada uno: competencia (e.g. “Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal”), autonomía (e.g. “Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera”) y relación con los demás (e.g. “Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos”) yendo precedidas de la sentencia previa “ En mis clases de educación física...”. Las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (*Falso*) a 6 (*Verdadero*).

**Motivación en las clases de educación física.** Se utilizó la versión en español (Moreno-Murcia, et al.) adaptada a la educación física del cuestionario de Regulación de Conducta en el Deporte (BRSQ) de Lonsdale, Hodge, y Rose (2008) para medir la motivación hacia las clases de educación física. El cuestionario se compone de 36 ítems precedidos por la frase “Participo en las clases de educación física...” y está agrupado en nueve factores: motivación intrínseca general (e.g. “Porque las disfruto”), motivación intrínseca de conocimiento (e.g. “Por el placer que me da el conocer más acerca de la educación física”), motivación intrínseca de estimulación (e.g. “Porque me encantan los estímulos intensos que puedo sentir mientras practico educación física”), motivación intrínseca de consecución (e.g. “Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo”), regulación integrada (e.g. “Porque es parte de lo que soy”), regulación identificada (e.g. “Porque los beneficios de la educación física son importantes para mí”), regulación introyectada (e.g. “Porque me sentiría avergonzado si la abandono”), regulación externa (e.g. “Porque si no la hago otros no estarían contentos conmigo”) y desmotivación (e.g. “Sin embargo, no sé porqué la hago”). La escala tipo Likert utilizada fue de 1 “Nada es verdad” a 7 “Muy verdadero”. Para un mejor análisis de las relaciones causales, calculamos el Índice de Autodeterminación (IAD) de la motivación tal como es propuesto por Vallerand (2007) con la ecuación: 
$$(((MI \text{ conocimiento} + MI \text{ logro} + MI \text{ estimulación})/3) \times 3) + (ME \text{ integrada} \times 2) + ME \text{ identificada} - ((ME \text{ introyectada} + (ME \text{ externa} \times 2) - (Desmotivación \times 3)))$$

**Importancia de la educación física.** Midió la variable importancia y utilidad concedida por el alumno a la educación física (Moreno et al., 2006). Estaba formada por tres ítems agrupados en un solo factor: “Considero importante recibir clases de educación física, “Comparado con el resto de asignaturas, creo que la educación física es una de las

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

más importantes” y “Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en mi vida”. Los alumnos debían responder en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*). Las preguntas fueron precedidas de la frase: “Respecto a las clases de educación física...”.

**Competencia en deportes de invasión.** Se elaboró una rúbrica para ver los efectos comportamentales en la satisfacción de los mediadores psicológicos a través de una situación exploratoria en juegos modificados de invasión.

### **Diseño y procedimiento**

Se contactó con el director o equipo directivo del centro donde se les explicó el objetivo de la investigación y se les pidió permiso al consejo escolar para la participación de los cursos correspondientes. Además, se les pidió una autorización firmada a los padres/tutores para la participación de sus hijos en el estudio. El proyecto tuvo el visto UMH y fue admitido para su estudio por el Órgano Evaluador de Proyectos, aprobado por el Consejo de Gobierno.

Previamente a la intervención, el docente recibió formación a través de el investigador principal orientada al apoyo a la autonomía y de esta forma poder aplicarla sobre el grupo experimental a través de las necesidades psicológicas; relación con los demás, competencia y/o la autonomía.

Posteriormente, se concretó un día de clase para la realización de los cuestionarios, donde se midió el apoyo a la autonomía o estilo interpersonal del profesor entre otras escalas. Se buscó un ambiente tranquilo en el que el alumnado pudiera estar concentrado a la hora de contestar, siempre en presencia del investigador que facilitó la información e instrucciones correctas, con el fin de que los alumnos/as fueran lo más sinceros posibles sabiendo que sólo el investigador tendría acceso a los cuestionarios, además de ser complementados de forma anónima. La realización de los mismos osciló entre 25 y 50

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

minutos, dependiendo de la agilidad de la clase intentando cumplir la máxima comprensión y sinceridad sobre los mismos. Después de los cuestionarios pre-test de ambos grupos, comenzó la intervención en el grupo experimental en tres primeros de la E.S.O, la cual se realizó en dos meses y medio con un total de 20 sesiones, programadas en los meses de abril, mayo y junio, con dos clases por semana. Se trabajaron deportes colectivos como, el touchkball y el baloncesto buscando contenidos académicos de mayor similitud para la posterior prueba post-test comportamental. La intervención en el grupo experimental iba orientada al apoyo a la autonomía a través de los mediadores psicológicos. El grupo control trabajó las mismas competencias académicas siguiendo sus respectivas programaciones didácticas. El profesor previamente formado en los diferentes seminarios antes de la intervención e instruido en apoyo a la autonomía, buscó su propia instrucción y reflejar comportamientos autónomos durante la misma en un proceso de investigación-acción, donde previamente se preparó cada clase, la cual duró 55 minutos y presentaba una estructura de información inicial, parte principal y vuelta y/o puesta en común. Durante las diferentes partes de la misma se utilizaron interacciones verbales orientadas a un estilo autónomo que durante este proceso fue creciendo progresivamente por parte del profesor a través de su formación, experiencia y práctica diaria. Durante las seis primeras semanas las interacciones del estilo autónomo fueron creciendo apoyando un clima de apoyo a la autonomía en los estudiantes, donde las estrategias pertinentes fueron aplicadas de forma fraccionada y progresiva con intención de crear nuevos comportamientos en los estudiantes poco a poco. Se caracterizó por un lenguaje flexible y no controlador, permitiendo la crítica y el pensamiento independiente, fomentando el razonamiento en ellos sobre el respecto y el valor de los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los demás, siendo abierto a la modificación de las demandas y actividades poco interesantes. Más concretamente se

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

iban introduciendo expresiones que cambiaran el clima-clase como por ejemplo; al comienzo de la sesión preguntar a los estudiantes, ¿esperamos a los demás?, ¿qué juego preferís?, ¿con qué juego queréis empezar?, también cambiar expresiones de “tienes que hacer esto” a “sería interesante que pudierais realizar la tarea de esta forma”, explicarles el porqué añadir otro material o más balones o qué pueden trabajar dos zonas de las tres planteadas y sobre todo cuando están hablando, negociar con ellos a través del diálogo. Para ello, se establece una estructura progresiva de introducción de estrategias de aprendizaje donde eran importantes los tres mediadores psicológicos de forma paralela. Para reforzar la relación con los demás, era importante colocar líderes de grupo que favorezcan las relaciones entre ellos, tomar decisiones en grupo sobre estrategias de equipo inculcando valores como esfuerzo y cooperación para conseguir objetivos comunes del equipo, realizar evaluaciones por parejas a modo de feedback y fomentar la búsqueda de ayuda donde entra en juego la responsabilidad, relaciones y ayuda entre los participantes. Además, mostrar un clima afectivo por parte del docente con expresiones de “¿cómo te sientes?”, ¿qué te pasa?, “estoy muy contento con vosotros” que manifiestan el entusiasmo del docente por lo que se hace y potencien esa regulación emocional en el estudiante. De forma paralela, se utilizaron estrategias orientadas a la competencia donde se tuvo en cuenta la explicación de la estructura de cada clase con los objetivos muy marcados, a corto plazo y por niveles. Los estudiantes disponían del tiempo suficiente de práctica adaptando las actividades a su nivel y reforzando su trabajo con grupos heterogéneos. El docente se apoyó del feedback grupal, individual y de la puesta en común para reforzar la evolución del aprendizaje. Asimismo, se tuvieron en cuenta estrategias orientadas a la autonomía, donde ellos tenían libertad para elegir las actividades y consensuar las reglas para realizarlas, además de decidir quién debía explicarlas, como por ejemplo la exposición de juegos de calentamiento o de juegos en la

parte principal a sus compañeros o incluso añadir variantes, donde se fomentaba el descubrimiento y la resolución de problemas interviniendo de forma autónoma en debates y reforzar la toma de decisión y el pensamiento independiente. Por último, en muchos momentos utilizó la autoevaluación a través de fichas teórico-prácticas para reforzar esa responsabilidad en el aprendizaje.

A partir de la séptima semana, se incluyen todas las estrategias todos los días, lo que provocó una estabilización en el lenguaje no controlador del profesor y en el comportamiento de los estudiantes, derivado hacia una responsabilidad social e individual con preguntas introyectadas como; “¿qué importancia tiene el baloncesto y el touckball para tu vida?”, jugando un papel más importante en los estudiantes en su elección, toma de decisión, la resolución de problemas y el razonamiento explicativo, nutriendo con recursos motivacionales como material novedoso y recursos internos (intereses y agrupaciones).

### **Análisis de los datos**

Para verificar la consistencia interna de cada factor se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach. Para asegurar la homogeneidad de todas las variables dependientes, se llevó a cabo una prueba de Levene en el pre-test y post-test. El efecto de la intervención se evaluó a través de un análisis 2x2 (grupo x Tiempo) de medidas repetidas (ANOVA) utilizando datos de la LCQ y CTQ. Para responder a las preguntas de la investigación se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas con todas las variables dependientes (apoyo a la autonomía, estilo controlador, apoyo social docente, necesidades psicológicas básicas, IAD, interés de la educación física y competencia en deportes de invasión). El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS 22.0.

### **Referencias**

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

- Abós, A., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., y García-González, L. (2015). Autonomy support in Physical Education as a means of preventing student's oppositional defiance. RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 12 (43), 65-78.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., y Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teacher's beliefs and teaching behaviors. Journal of Sport y Exercise Psychology, 36(6), 595-609.
- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo a la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. Revista de Psicología del Deporte, 24(1), 155-161.
- Aktop, A., y Karanhan, N. (2012). Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. Procedia, Social and Behavioral Sciences, 46, 1910-1913.
- Ames, C. (1992a). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom setting. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008) Apoyo a la Autonomía, Satisfacción de las Necesidades, Motivación Y Bienestar en Deportistas de Competición: Un Análisis De La Teoría De La Autodeterminación. Revista de Psicología del Deporte, 17(1), 123-139.
- Castillo, I., Balaguer, I., y García-Mérita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. Revista de Psicología del Deporte, 16, 201-210.

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

Chatzisarantis, N. L. D., y Hagger M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health, 24*(1), 29-48.

Cheon, S., Reeve, J., Yu, T., Jang, H. (2014) The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. Kangwon National University; Korea University. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*, 331-346

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E. L., y R. M. Ryan. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review, 16*, 117-139.

Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: a review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 195-212.

Moreno-Murcia, J.A., Ruiz, M., y Vera, J.A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 359-376.

Moreno-Murcia, J.A., Águila, C., Borges, F. (2011). La socialización en la práctica físico-deportiva de carácter recreativo: predictores de los motivos sociales. *Apuntes, Educación Física y Deportes, 103* (1), 76-82.

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

Moreno-Murcia, J.A., y Sánchez-Latorre, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 43 (12), 79-89.

Moreno-Murcia, J.A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L.M., Ruiz, L.M., y Cervelló, E. (2011). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. Revista de Educación, 362.

Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J.A., y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. Revista de Psicología del Deporte. 21 (2), 215-221.

Moreno-Murcia, J.A., Ruiz, M, Vera, J.A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. European Journal of Education and Psychology, 8, 68-75.

Moreno, B.; Jiménez, R.; Gil, A.; Aspano, M. I.; Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. Motricidad. European Journal of Human Movement. 26, 1-24.

Núñez, J.L., León, J., (2015). Autonomy Support in the classroom. A review from Self-Determination Theory. European Psychologist. 20 (4), 275-283.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.

*Efectos del soporte de autonomía en clases de Educación física: competencia en deportes de invasión.*

- Reeve, J., Nix, G., y Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*, 375-392. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.375
- Ryan, R.M., Deci, E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*, (1) 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Sarrazin, P, Tessier, D, Pelletier, L.G., Troullioud, D, y Chanal J. 2006). The effects of teacher's expectations about student's motivation on teacher's autonomy-supportive and controlling behaviors. *Laboratoire Sport et Environnement Social, 4*, 283-301
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 19*, 235-243.
- Vallerand, R. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. A Review a Look at the Future. En G. Tenenbau y R. Klund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3a ed., pp. 59-83). New York: John Wiley.
- Yew, M., y Wang. K (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *RIDYCE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 12* (43), 5-28.