

Explorando experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar mediante una revisión sistemática

Exploring experiences of support for autonomy in school Physical Education through a systematic review

Eduardo Miranda Rodríguez, Antonio Gómez Rijo, Francisco Jiménez Jiménez
Universidad de La Laguna (España)

Resumen. La normativa curricular actual reconoce la importancia de preparar al alumnado para la vida a través de un marco competencial, donde la autonomía cobra especial importancia. Este estudio tiene como objetivo identificar los rasgos caracterizadores de experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física. Para ello, se realiza una revisión sistemática de la literatura específica, tomando como referencia las bases de datos Web of Science y SCOPUS y la franja temporal 2016-2021. En el análisis se sigue un proceso deductivo apoyado en la identificación previa de cinco dimensiones: objetivos de los estudios, marco teórico de referencia, características de los participantes, metodología e instrumentos de recogida de datos, y beneficios del apoyo a la autonomía. Los resultados señalan que casi la mitad de los objetivos de los estudios se interesan por conocer si el apoyo a la autonomía incide en la intención del alumnado de transferir a la vida cotidiana la actividad física. El marco teórico de referencia predominante ha sido la teoría de la autodeterminación. La mayor parte de las experiencias se realizan en Educación Secundaria, siguiendo una metodología de investigación cuantitativa. El apoyo a la autonomía favorece el incremento de la motivación, una reducción de los comportamientos negativos y la promoción de hábitos saludables. Consecuentemente, se presta especial interés a los estilos de enseñanza que favorezcan la multidireccionalidad del proceso, donde el alumnado sea un agente activo a través de la negociación curricular.

Palabras clave: necesidades psicológicas básicas, competencias clave, aprendizaje dialógico, negociación curricular, revisión sistemática

Abstract. The new Law of Education in Spain recognises the importance of ensuring that all pupils become increasingly competent and confident in skills for life. The main goal of this research is to identify features in experiences related to autonomy support in Physical Education. A systematic review is done in specific published works, taking Web of Science and SCOPUS databases as a reference in the 2016-2021 timeframe. In this analysis a deductive approach is followed, based on the previous identification of five dimensions: topics addressed, theoretical framework, participant's characteristics, methodology and data collection instruments, as well as the benefits of autonomy support. Results show that almost half of the cases under consideration there is an interest in getting to know the students' intention to transfer physical activity to their everyday life. The prevailing theoretical framework underlying these studies has been the self-determination theory. Most experiences take place in Secondary Education, following a quantitative approach. Autonomy support leads to a decrease in negative behavior and promotes healthy, active lives. As a consequence, special attention is paid to teaching styles that facilitate multidirectionality throughout the process, where the student becomes an active part in a process of negotiated curriculum.

Keywords: basic psychological needs, key competences, dialogic learning, negotiated curriculum, systematic review

Fecha recepción: 14-06-23. Fecha de aceptación: 20-09-23

Eduardo Miranda Rodríguez
edumr687@gmail.com

Introducción

Las recientes reformas educativas de la enseñanza no universitaria asumen la importancia que adquiere la autonomía desde un paradigma competencial, siendo una de las grandes categorías de competencias clave establecidas por el informe DeSeCo (OCDE, 2005). Este paradigma aparece en la legislación española a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y se mantiene en la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) donde la Competencia emprendedora (CE) y la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), mantienen la relevancia de la autonomía como referente curricular.

Este interés por la autonomía discente se refleja en las propuestas pedagógicas de Montessori (2014), Dewey (2004), Decroly (2006) o Freire (2008), como respuesta a la educación tradicional, impulsando la significación, la dignidad del niño, priorizando sus intereses y fortaleciendo su actividad, libertad y autonomía.

Decroly (2006) defiende que necesitamos alumnado protagonista, motivado por aprender, que la escuela se adapte a sus características y no al revés, con el fin de educar para la vida mediante la contextualización de situaciones reales. Al igual que defiende Freire (2008), para alcanzar dicha motivación es necesario despertar su pensamiento crítico y la curiosidad, favoreciendo la implicación a través de la creación de posibilidades de producción que mejoren la construcción del conocimiento.

Montessori (2014) habla de un maestro como guía, que diseñe actividades atractivas para el alumnado, que genere experiencias interesantes donde aprenda activamente (Dewey, 2004). Lorente, Gatell y Joven, (2018) destaca que la negociación curricular y el acuerdo de los aprendizajes con el alumnado puede desempeñar un papel importante en el apoyo a la autonomía.

La autonomía, que despierta gran interés en el área de EF (Salazar-Ayala y Gastélum-Cuadras, 2020) también es interpretada desde la *teoría de la autodeterminación* (TAD) (Deci & Ryan, 1985), como una necesidad psicológica básica (NPB) relacionada con el bienestar psicológico, junto

con la competencia y la relación social (Deci & Ryan, 1985, 2000).

La TAD explica que las personas sienten motivación intrínseca participando en las actividades al percibir una mayor libertad para actuar y tomar decisiones (autonomía), siendo mucho más eficaces en la ejecución de las tareas (competencia) y manteniendo una buena relación con los demás (parentesco), ya sea con sus iguales o con el profesorado, utilizando estilos o modelos de enseñanza que favorezcan esta situación a través del *apoyo a la autonomía* (Moreno, Parra & González-Cutre, 2008; Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar y García-González, 2014). Por otro lado, la desmotivación viene generada por la frustración de las NPB (Cheon et al., 2016), en el caso de la autonomía, cuando surge el sentimiento de obligación a la realización de alguna actividad, haciendo uso de estilos de enseñanza controladores (Huéscar, Moreno-Murcia, Domenech & Núñez, 2020).

Desde la EF, autores como Moreno et al. (2008) hablan de la importancia de una planificación docente adecuada para fomentar la autonomía del alumnado, a través de la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Reeve, Vansteenkiste, Assor, Ahmad, Cheon, Jang & Wang, 2014), en referencia a materiales, espacios o tiempos, favoreciendo de esta manera la satisfacción de las NPB y aliviando el riesgo de frustración (Liu, Bartholomew & Chung, 2017).

El apoyo a la autonomía, según Reeve (2016) se entiende como la conducta que muestra el profesorado al combinar las siguientes variables: ubicarse en la perspectiva del alumnado, despertar su motivación intrínseca, ofreciendo una información que entienda con facilidad, conducir al alumnado a que identifique sus posibilidades al igual que sus limitaciones, mostrando positividad y paciencia. Este apoyo a la autonomía por parte del profesorado se convierte en el pilar fundamental para fomentar la satisfacción de las NPB a través de su estilo motivador (Cheon et al., 2016). En esta línea, el estudio de revisión sistemática de apoyo a la autonomía de Pérez-González, Valero-Valenzuela, Moreno-Murcia, & Sánchez-Alcaraz (2019), confirma la incidencia favorable que tiene el apoyo a la autonomía en el incremento de la motivación autodeterminada (Baena-Extremera et al. 2013), la mejora del compromiso del alumnado en el aula y una disminución de la posición desafiante del alumnado, aspectos que pueden favorecer estilos de vida activos, saludables y sostenibles en el alumnado.

La toma de decisiones en EF puede vincularse a elementos como los materiales, los tiempos, la organización y el reparto de los grupos, el propio calentamiento con sus ejercicios y estructura, los juegos utilizados para las situaciones de aprendizaje, la evaluación, el desempeño de roles complementarios, y asunción de responsabilidades (Fernández-Río y Mendez-Giménez, 2015), y llegar a tener una repercusión positiva en el clima de aula (Gómez-Rijo, Jiménez-Jiménez y Fernández-Cabrera, 2023). También la toma de acuerdos con el profesorado alcanzando una negociación del

propio currículo y la autogestión por parte del alumnado, donde docente y alumnado pasan a ser co-aprendices, acuerdan qué aprender y cómo hacerlo, despertando el interés y la empatía, que el alumnado tenga la necesidad de estructurar su clase y además se mejore la autoconfianza, entendiendo que también tiene cosas que enseñar a sus iguales, dando como resultado la satisfacción de las NPB (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos y Martínez-Molina, 2016).

Desde una EF de calidad (UNESCO, 2015), el desarrollo de hábitos saludables extensibles a su vida diaria mediante el uso activo del tiempo libre (Soosa et al., 2019), adquiere una especial relevancia y demanda alternativas metodológicas que consideren el apoyo a las NPB. No obstante, conseguir una adherencia del alumnado a la práctica de la actividad física más allá del horario lectivo es una tarea compleja y multifactorial.

Este estudio toma como objetivo principal analizar los rasgos específicos que caracterizan estas experiencias de apoyo a la autonomía en EF mediante una revisión sistemática de la bibliografía específica en el periodo 2016-2021. Y como objetivos secundarios: discriminar los objetivos de investigación de los estudios, identificar las teorías de referencia utilizadas en los estudios analizados, caracterizar el perfil de los participantes a los que se dirigen los estudios de apoyo a la autonomía, reconocer los instrumentos de recogida de datos y desvelar los beneficios del apoyo a la autonomía.

Método

La metodología seguida en este trabajo parte de las consideraciones de Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman (2009) en base a la lista de verificación de elementos al informar una revisión sistemática. El criterio de selección del material fue: trabajos que recogen informes de experiencias de apoyo a la autonomía en EF, entre 2016 y 2021 en edades de escolarización obligatoria, consultando las bases de datos: *Web Of Science* y SCOPUS.

El primer paso fue la búsqueda de tópicos en inglés “*autonomy support*” AND “*physical education*” AND “*school*”, obteniendo un resultado de 254 documentos en *Web Of Science* y 99 en SCOPUS. A continuación se realiza un refinamiento progresivo (Figura 1), con una búsqueda de documentos con acceso abierto, (103 documentos en *Web Of Science* y 53 en SCOPUS); partiendo de 2016 (81 documentos en *Web Of Science* y 36 en SCOPUS) y que además fueran artículos en español o inglés, obteniendo 74 documentos en *Web Of Science* y 36 en SCOPUS. Por último se limitaron los dominios de investigación, centrando la búsqueda en psicología educativa, ciencias del deporte o profesiones de la salud e investigaciones educativas, alcanzando 74 artículos en *Web Of Science* y 21 artículos en SCOPUS.

Una vez comprobados los artículos de cada base de datos, se desestimaron aquellos que no estaban accesibles, pues solo mostraban el resumen. Tras este filtro, se tomaron en consideración 24 artículos en *Web Of Science* y 19 en

SCOPUS. Finalmente, tras la búsqueda realizada el 7 de febrero de 2021, se seleccionaron 33 artículos entre las dos bases de datos, ya que 10 artículos coincidían en las dos búsquedas. Tras la lectura y análisis de cada uno de los artículos, se descartaron 6 artículos puesto que se relacionaban con estudios realizados en edades de escolarización no obligatoria o que no guardaban relación con la EF. Finalmente, se utilizaron 27 estudios para la realización de la revisión sistemática (Figura 1).

En el análisis del contenido de los artículos se siguió un proceso deductivo a partir de cinco dimensiones: objetivos de los estudios, teorías de referencia en las experiencias, características de los participantes, metodología e instrumentos de recogida de datos, y beneficios del apoyo a la autonomía.

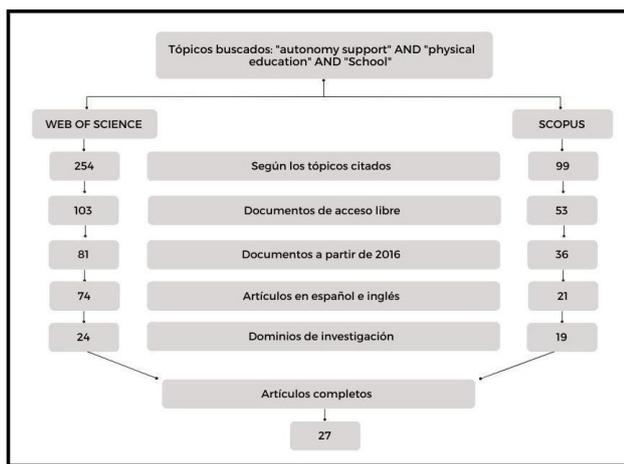


Figura 1. Frase de búsqueda y proceso de refinamiento para seleccionar los artículos a analizar

Resultados

Se utilizó el software NVivo Release 1.3 para realizar una nube de palabras (Figura 2), que identifica los descriptores con mayor frecuencia de ocurrencia.

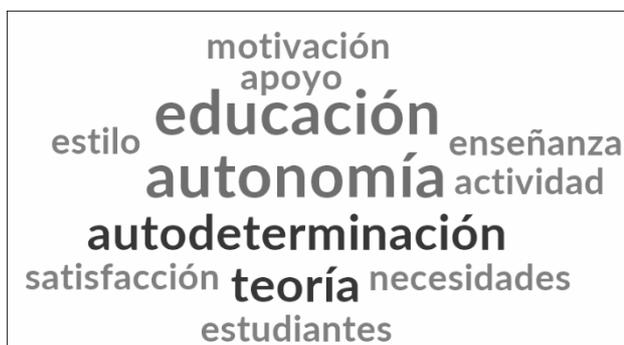


Figura 2. Nube de palabras obtenida mediante el software NVivo a partir de los artículos analizados

Atendiendo a las dimensiones de análisis seleccionadas, se presentan los resultados relacionados con cada una de ellas:

Objetivos de los estudios

El 77,78% de los estudios se centran en analizar el apoyo a la autonomía, donde el 18,52% centra su interés sobre la satisfacción o frustración de la autonomía (Abós et al., 2016), y el 59,26% sobre las tres NPB conjuntamente (Cheon et al., 2016; Earl, Taylor, Meijen & Passfield, 2019; Erturan-İlker, Quested, Appleton, & Duda, 2018 y Liu et al., 2017). A partir de ahí, emergen otros objetos de estudio, como conocer la motivación del alumnado (Ferriz, González-Cutre y Balaguer-Giménez, 2020; Hein, Emeljanovas, Ries, Valentine, Ekler & López, 2018; Kalajas-Tilga, Koka, Hein, Tilga & Raudsepp, 2020; Mouratidis, Michou, Aelterman, Haerens, & Vansteenkiste, 2018, y Soosa et al., 2019), definir perfiles de motivación (Earl et al. 2019 y Ornelas-Contreras, Ornelas-Contreras, Conchas-Ramírez, Rangel-Ledezma y Rodríguez-Villalobos, 2019), el desarrollo de habilidades para la vida (Cronin, Allen, Mulvenna & Russell, 2018), el compromiso con el aprendizaje (Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk & Haerens, 2016) la comparación entre materias (Erturan-İlker et al., 2018), el grado de diversión (Baena-Extremera et al., 2016, Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini-Estrada, 2016) o determinar si el apoyo del profesorado a la autonomía o las formas de control afectan de alguna manera a la satisfacción o frustración de sus NPB (Liu et al., 2017; Tilga, Hein, Koka & Hagger, 2020 y Zamarripa, Rodríguez-Medellín, Pérez-García, Otero-Saborido y Delgado, 2020) y por tanto a la autonomía del alumnado o a las respuestas de oposición-desafiante (Abós, Sevil, Sanz, Aibar y García-González., 2016).

Por otra parte, el 40,74% de los estudios (11) tienen un objetivo que va más allá de la propia escuela, para conocer la intención, el interés o la posibilidad de transferir a la vida cotidiana la actividad física (Shannon, Brennan, Hanna, Younger, Hassan & Breslin, 2018; Soosa et al., 2019; Viciano et al., 2019; Kalajas-Tilga et al., 2020 y Polet, Lintunen, Schneider & Hagger, 2020), mejora de la calidad de vida según el control o apoyo a la autonomía del profesorado (Tilga et al., 2020), un estilo de vida saludable (Ferriz et al. 2020) o los aprendizajes referentes a la prevención de lesiones (Lee et al., 2021). Incluso aparece en uno de los estudios, interés por una cuarta NPB, denominada novedad, teniendo que ver con el escenario de aprendizaje que se crea para el alumnado, estableciendo que su satisfacción ayuda a alcanzar un estilo de vida saludable (Ferriz et al., 2020).

Además, tres artículos vinculan objetivos a las diferencias entre chicos y chicas relacionados con la discriminación de las percepciones (Ornelas-Contreras et al. 2019), la relación entre las NPB y la satisfacción con la vida según el género (Rubio, Granero-Gallegos y Gómez-López, 2020), la intención de ser físicamente activos (Soosa et al., 2019). Y un cuarto, donde sin formar parte de los objetivos, se segregan los resultados (Sebire, Edwards, Fox, Davies, Banfield, Wood & Jago, 2016).

Teorías de referencia en las experiencias

El 85,19% de los estudios (23), utilizan de manera directa la Teoría de la Autodeterminación (TAD) como base teórica, aunque el otro 14,81% (4) también la llevan implícita, tres de ellos (Lee, Standage, Hagger & Chan, 2021; Polet et al., 2020; Viciano, Mayorga-Vega, Martínez-Baena, Hagger, Liukkonen & Yli-Piipari, 2019) toman como referencia los modelos Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE) y la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP), y el Modelo Transcontextual (MTC), y otro este último modelo (Soosa et al., 2019), tratando de conceptualizar la transferencia de la motivación autodeterminada, desde las vivencias en los contextos educativos a los contextos externos a la escuela, como puede ser la intención de practicar actividad física en el contexto extraescolar o la práctica real de la misma.

Participantes

Según la etapa educativa, existe un predominio de estudios en Secundaria frente a Primaria. En Secundaria el 59,26% (16), se refiere a estudios realizados solo con estudiantes de esta etapa, un 22,22% (6) relacionados con alumnado de Primaria (5º y 6º) y Secundaria; y solo el 18,51% (5) con alumnado de Primaria, mayoritariamente tercer ciclo, en menor medida segundo ciclo, y sin presencia de primer ciclo. Por último, cuatro artículos (14,81%) se han

centrado en recoger datos del alumnado y del profesorado de forma conjunta, uno con alumnado de Primaria (Cheon et al., 2016), y tres con alumnado de secundaria (Earl et al., 2019; Meng & Keng, 2016 y Van den Berghe et al., 2016).

En cuanto al tamaño muestral es variado. En España los valores oscilan entre 62 participantes (Huéscar, et al., 2020), y 758 participantes (Baena et al., 2016). A nivel europeo, la muestra más grande corresponde a Estonia con 1031 participantes (Tilga et al., 2019 y 2020); tomando como referencia a todas las experiencias de estudios no comparativos, se ha de destacar los 1566 participantes en China (Lee et al., 2021). Por último, resaltar la muestra utilizada en un estudio comparado entre cuatro países, 3108 participantes (Hein et al., 2018).

Metodología e instrumentos de recogida de datos

La metodología cuantitativa mediante la aplicación de cuestionarios al alumnado, caracteriza todos los estudios menos uno (Sebire et al., 2016) en el que se utiliza un método combinando cuestionarios dirigido al alumnado, y entrevistas semiestructuradas al profesorado. La Tabla 1 recoge los cuestionarios empleados discriminando los que han considerado sólo la dimensión de autonomía de los que han integrado esta dimensión junto las demás NPB. El formato de respuesta predominante fue en escala de Likert.

	Instrumento	Acronimo	Artículos donde se utiliza
Instrumentos para recoger información sobre el apoyo a la autonomía	<i>Learning Climate Questionnaire</i>	LCQ	Baena et al., 2016; Cheon et al., 2016; Earl et al., 2019; Erturan et al., 2018; Hein et al., 2018; Meng y Keng, 2016; Sebire et al., 2016. Shannon et al., 2018; Tilga et al., 2019
	<i>Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Scale</i>	PASSES	Ferriz et al., 2020; Kalajas et al., 2020; Polet et al. 2020
	<i>Teacher as Social Context Questionnaire</i>	TASCQ	Mouratidis et al., 2018
	<i>Basic Psychological Needs in Exercise Scale</i>	BPNES	Abós et al., 2016
	<i>Autonomy Support Scale</i>	SAS	Huéscar et al., 2020
	<i>Multidimensional Scale of Perceived Autonomy Support for Physical Education</i>	MD-PASS-PE	Tilga et al., 2020
	<i>Healthcare Climate Questionnaire</i>	HCCQ	Erturan et al. (2018), Liu et al. (2017).
Instrumentos para recoger información de las tres NPB	<i>Basic Psychological Needs in Exercise Scale</i>	BPNES	Baena et al., 2016; Méndez et al., 2016; Rubio et al., 2020
	<i>Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale</i>	BPNSFS	Tilga et al., 2019; Tilga et al., 2020; Zamarripa et al., 2020
	Cuestionario de apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas	CANPB	Abós et al., 2016
	<i>Psychological Need Thwarting Scale</i>	PNTS	Cheon et al., 2016
	<i>The Psychological Need Satisfaction in Exercise scale</i>	PNSE	Huéscar et al., 2020

Tabla 1. Instrumentos utilizados en los estudios

En la primera categoría se encuentra el 62,96% de los estudios, siendo el LCQ, el que más se utiliza, en un 33,33% de los artículos, seguido del instrumento denominado PASSES, para medir la percepción de los estudiantes sobre la conducta de apoyo a la autonomía de sus profesores de EF en sus clases. Los otros cuatro instrumentos utilizados

son el instrumento TASCQ, BPNES, SAS y MD-PASS-PE. En la segunda categoría se muestra un 37,04% de los artículos, destacando BPNSFS utilizada en el 11,11% de los artículos.

Cabe destacar que también se obtiene información sobre las habilidades para la vida (Escala de Habilidades para la

vida) y la práctica de actividad física y hábitos saludables fuera del contexto escolar, apareciendo como elementos fundamentales para reconocer si lo utilizado en el ámbito escolar tiene incidencia en el ámbito extraescolar, pudiendo aplicar el modelo transcultural (Lee et al., 2021; Polet et al., 2020; Soosa et al., 2019 y Viciano et al., 2019).

La segunda técnica de recogida de información más utilizada fue la observación, por un lado, validando los datos obtenidos en referencia a la actividad física realizada mediante un Acelerómetro GT3X + (ActiGraph) (Meng et al., 2016; Shannon et al., 2018; Viciano et al. 2019 y Kalajas-Tilga et al., 2020); y por otro lado, mediante evaluadores externos (Van den Bergh et al., 2016), utilizando conductas codificadas sobre las NPB para observar la presencia o ausencia de conductas que frustran el apoyo a las NPB en las sesiones de clase.

Algunos de los cuestionarios empleados combinan ítems de diversas dimensiones y escalas que provienen de varias fuentes. Si las escalas no estaban elaboradas para la EF se adaptaban o buscaban versiones ya adaptadas por otros autores (CANPB, BPNSFS, LCQ Y HCCQ) y tradujeron (BPNES y PASSES). El formato de respuesta predominante fue mediante escala de Likert.

Beneficios del apoyo a la autonomía

Los beneficios vinculados al apoyo a la autonomía, se agrupan en torno a tres ámbitos: el *apoyo a la autonomía*, la *satisfacción de las NPB* y la *transferencia a la vida cotidiana* y a partir de ellos se establecen relaciones con conceptos secundarios (Figura 3). El *apoyo a la autonomía* favorece la reducción de los comportamientos negativos o desadaptativos en el área de EF (Abós et al., 2016), aumenta la percepción de diversión por parte del alumnado (Baena et al., 2016), genera estrategias de aprendizaje efectivas (Mouratidis et al., 2018), aumenta la motivación autónoma (Soosa et al., 2019) y disminuye la motivación extrínseca (Huéscar et al., 2020). Según Sebire et al. (2016), la negociación y los acuerdos en la toma de decisiones son muy importantes dentro de la estructura del *apoyo a la autonomía*, el alumnado se sentirá con un papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin importar su habilidad (Méndez et al., 2016). Siguiendo las ideas de Baena et al. (2016), es importante que la autonomía se adquiera de forma progresiva para favorecer la toma de decisiones en distintos elementos del área y, que el alumnado, sea un agente activo de su aprendizaje.

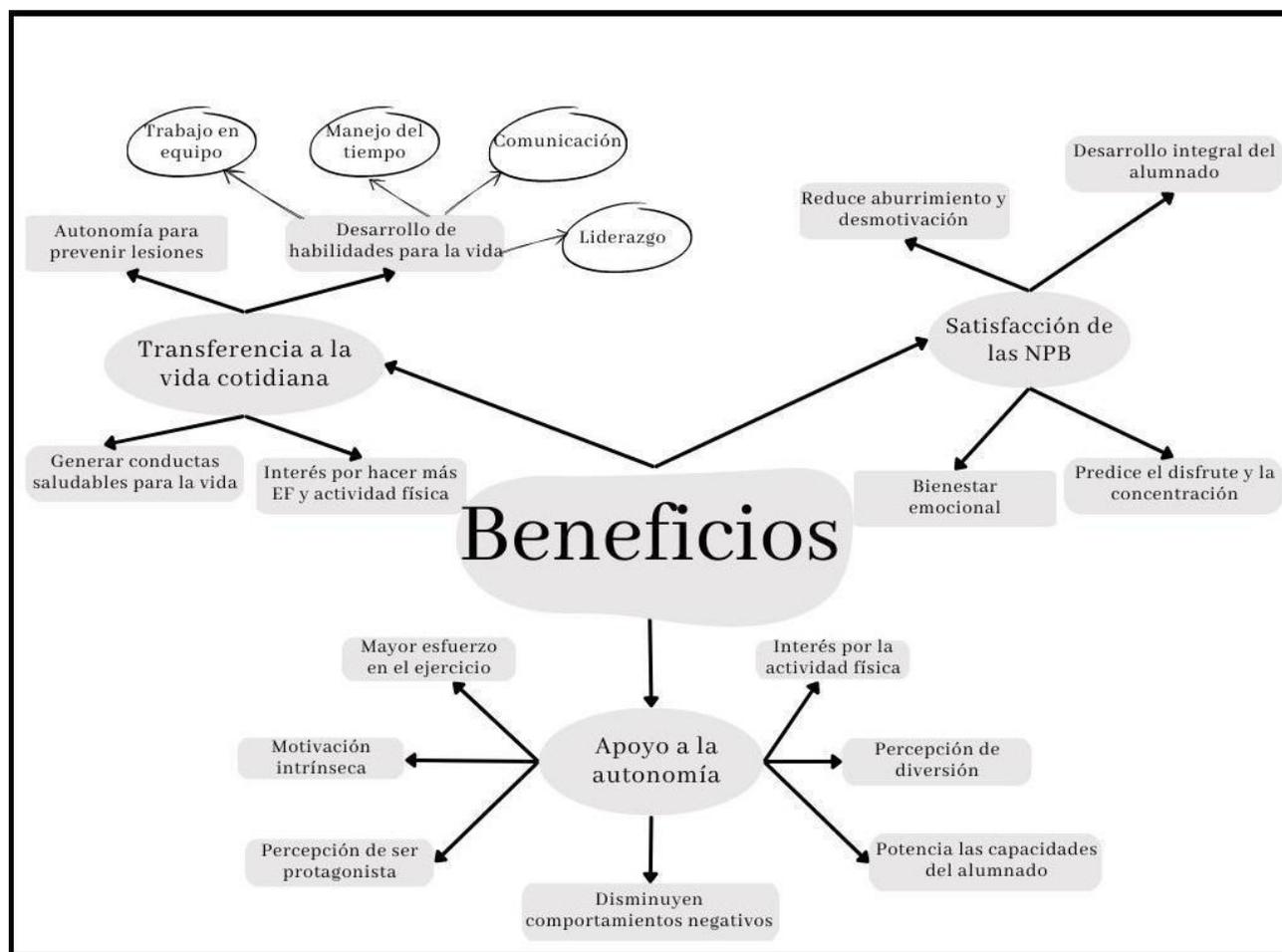


Figura 3. Beneficios del apoyo a la autonomía, la satisfacción de las NPB y la transferencia a la vida cotidiana

Siguiendo con esta dimensión, el alumnado tendrá un mayor interés en la actividad física por verla como una elección y no como una obligación, además, produce el aumento de sentimientos de autonomía y niveles de actividad física (Huéscar et al., 2020), lo cual corresponde con que el *apoyo a la autonomía* ayuda a enriquecer lo mejor del alumnado (Cheon et al., 2016), al contrario que la negligencia o el exceso de conductas de control por parte del profesorado, es más, su combinación no es positiva, sería conveniente mantener el *apoyo a la autonomía* mediante conductas que lo favorezcan (Tilga et al., 2019, 2020). Las conductas de apoyo del profesorado producen un mayor esfuerzo en el ejercicio, ayudando al alumnado a sentirse bien físicamente (Hein et al., 2018).

Por último, en base a este ámbito, es necesario destacar uno de los estudios (Van den Berghe et al., 2016), dada su importancia a la hora de planificar las sesiones de EF. Este trabajo establece que durante el inicio de las sesiones, al transmitir la información inicial, el alumnado presenta falta de atención y el profesorado puede reaccionar de manera que no se apoye la autonomía debido al escaso tiempo que el profesorado percibe que tiene para desarrollar la sesión. Algo completamente diferente al desarrollo en sí de la sesión, donde pueden llegar a ser más comprensivos con la falta de compromiso del alumnado y se aplican conductas de apoyo a la autonomía.

La *satisfacción de las NPB* nos lleva a un desarrollo integral del alumnado (Cronin et al., 2016), la mejora del comportamiento (Soosa et al., 2019), alcanzar el bienestar emocional (Earl et al., 2019), predice disfrute, concentración y reducción del aburrimiento (Erturan et al., 2018) y reduce la desmotivación (Cheon et al., 2016). La frustración de las NPB viene dada de la falta de apoyo a la autonomía (Abós et al., 2016) y, por tanto, la utilización de conductas controladoras (Liu et al., 2017).

Existen trabajos como el de Erturan et al. (2018), donde se percibe un mayor nivel medio de satisfacción de las NPB en EF en contraste con otras áreas estudiadas, aunque sí es cierto que percibe una menor satisfacción de la autonomía. Otros como el de Rubio et al. (2020), percibieron una satisfacción de las NPB relacionada con la satisfacción con la vida, existiendo diferencias entre chicos y chicas, siendo mayor entre los chicos en lo que respecta a la competencia y para la vida. Esa satisfacción de las NPB se refleja en actividades físicas de carácter extraescolar.

El último ámbito corresponde con la *transferencia* a la vida cotidiana con el debido *apoyo a la autonomía*. Se establece que la EF debe cumplir una función de preparación para la vida, ya sea para generar conductas saludables (Ferriz et al., 2020), para tener una mayor autonomía y motivación en la prevención de lesiones y favorecer su transferencia al ámbito extraescolar (Lee et al., 2021) o para generar una mayor motivación ante la práctica de actividad física en el ámbito personal de forma autónoma (Polet et al., 2020). En el estudio de Cronin et al. (2018) el *apoyo a la autonomía* ayuda a desarrollar habilidades para la vida como el trabajo

en equipo, el manejo del tiempo, las habilidades emocionales, la comunicación interpersonal o el liderazgo. Según Earl et al. (2019), la práctica de la actividad física generará un mayor disfrute e interés en la EF y para Hein et al. (2018) se mejora la valoración del esfuerzo dentro de la misma, por lo que no es obligado a su práctica y la realizan con motivación y disfrute. Por otro lado, Ornelas-Contreras et al. (2019), encuentra diferencias entre hombres y mujeres a favor de los hombres, por lo que considera que es necesario tener un especial interés en el diseño de las situaciones para evitar riesgo de abandono de la actividad física por parte de las mujeres. En el estudio de Sebire et al. (2016) ofrece resultados esperanzadores al finalizar su intervención, estableciendo que las niñas percibían más apoyo a la autonomía y un mayor grado de motivación autónoma, aunque coincide en que eran los niños los que tenían un mayor nivel de actividad física pasada y presente.

Discusión

Atendiendo al objetivo principal de la revisión sistemática: analizar los rasgos específicos que caracterizan estas experiencias de apoyo a la autonomía en EF mediante una revisión sistemática de la bibliografía específica en el periodo 2016-2021, la nube de palabras, (Figura 2) muestra que los principales rasgos que caracterizan las intervenciones analizadas sobre el apoyo a la autonomía en EF se asocia con la motivación (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2013) a través de la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2019), y que esta motivación se relaciona a su vez con el empleo de una metodología que se caracteriza por otorgar protagonismo al alumnado (Gómez-Rijo, 2021 y Lorente et al., 2018). Por tanto, estamos ante un perfil de intervención predominante que no considera como fundamento teórico referentes históricos de pedagogías activas (Montessori, 2014; Dewey, 2004; Decroly, 2006 y Freire, 2008), ni a los marcos curriculares recientes vinculados con un enfoque competencial.

En cuanto a los objetivos de los estudios, se observa que el apoyo a la autonomía de manera aislada es minoritario, predominando el interés por conocer la incidencia del apoyo conjunto a las NPB en la motivación intrínseca del alumnado (Cheon et al., 2016; Earl et al., 2019; Erturan-Ílker et al., 2018 y Liu et al., 2017). Otro foco de interés se sitúa en conocer el efecto que puede tener el apoyo a la autonomía en la transferencia de la actividad física del alumnado a su vida cotidiana (Shannon et al., 2018; Soosa et al., 2019; Viciano et al., 2019; Kalajas-Tilga et al., 2020 y Polet et al., 2020) y en la intención de llevar un estilo de vida saludable (Ferriz et al. 2020). Este último foco de interés pone de manifiesto el papel relevante que puede tener el apoyo a la autonomía en la consolidación de una EF orientada a la salud y a la alfabetización física (Whitehead, 2013), tal y como reivindica la UNESCO en su propuesta de una EF de calidad (McLennan & Thompson, 2015). Con relación a la revisión sistemática de Pérez González et al.

(2019), en el presente estudio emergen dos nuevos centros de interés en el apartado de objetivos: 1) desvelar si el apoyo a la autonomía genera niveles de motivación diferenciados entre hombres y mujeres (Ornelas-Contreras et al., 2019); y 2) contemplar la novedad como una nueva NPB (Ferriz et al., 2020), parece que las experiencias que son nuevas para el alumnado o que les muestran una EF llamativa y divertida (Baena-Extremera et al., 2016; Méndez-Giménez et al., 2016), contribuyen a la motivación intrínseca del alumnado, tal y como lo hace la autonomía, la competencia y la relación con los demás (Cheon et al., 2016; Earl et al., 2019; Erturan-İlker et al., 2018 y Liu et al., 2017).

Los estudios analizados toman como referencia la TAD de Deci & Ryan (1985), con la intención de lograr una motivación intrínseca en el alumnado, que tenga interés por aprender y no que esté forzado a hacerlo por un sistema de presiones, castigos o recompensas, lo que conlleva favorecer la satisfacción de las NPB, aliviando su posible frustración (Liu et al., 2017). Según Moreno et al. (2008), esa percepción del alumnado en referencia a la motivación intrínseca, viene determinada por la libertad para actuar y tomar decisiones, aspectos ya contemplados por Montessori (2014), Dewey (2004), Freire (2008) y Decroly (2006), y cuando se ve capaz de ejecutar las tareas por sí mismo y mantiene una buena relación social.

Además, la TAD confiere importancia a dicho apoyo a las tres NPB, considerando el apoyo a la autonomía como una estrategia que ayuda a la activación de la motivación del alumnado, pero que además, se acompaña del apoyo a la competencia y la relación, de ahí el interés del área de EF por la autonomía (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2015). La satisfacción de las NPB se ve como antídoto para la desmotivación y enriquece las virtudes del alumnado (Cheon et al., 2016), predice el disfrute, la concentración (Erturan-İlker et al., 2018) y la motivación autónoma (Kajlas-Tilga et al., 2020). En cambio, su frustración a través de estilos controladores resalta los aspectos negativos (Cheon et al., 2016), como es el caso del aburrimiento (Erturan-İlker et al., 2018).

Utilizando estilos o modelos de enseñanza que favorezcan el apoyo a la autonomía (Reeve et al., 2014), donde el profesorado muestra positividad hacia el alumnado, con paciencia para acompañar hacia el aprendizaje ofreciendo la información de una manera que la comprenda, posicionándose en la perspectiva del propio discente y ayudándolo a conocer sus limitaciones y posibilidades, llevará a que se encuentre motivado de forma intrínseca y con mayores oportunidades para tomar decisiones y elecciones sobre aprendizajes, materiales espacios, tiempos, etc. (Liu et al., 2017). Otros referentes teóricos, como el MTC, aportan fundamentación en intervenciones interesadas en explorar las relaciones que se establecen entre los contextos educativos y los contextos externos a la escuela, respecto a la práctica de la actividad física a partir del apoyo a la autonomía (Viciano et al., 2019). Los contextos educativos, entendidos como

comunidades de aprendizaje (Flecha, 2014), ofrecen escenarios para que la EF (Giles-Girela, Trigueros Cervantes & Rivera García, 2021) sea vista no solo como un motor de cambio personal sino, además, social.

La ausencia de estudios que recojan experiencias con alumnado de primer ciclo de Educación Primaria induce a pensar que la edad del alumnado es un factor limitante, tal y como señalan Gómez-Rijo et al. (2023). Esto contradice los principios de la pedagogía activa (Montessori, 2014; Decroly, 2006; Dewey, 2004 y Freire 2008) y los referentes curriculares actuales, como la LOMLOE (2020) que presenta dos competencias: la CPSAA y la CE. La primera, persigue la reflexión sobre uno mismo, conocerse, aceptarse y promover el crecimiento personal, gestionando el tiempo y fomentando el aprendizaje a lo largo de la vida. La segunda, lleva al alumnado a la toma de decisiones, a motivar, negociar, empatizar, crear, imaginar e innovar, detectando necesidades, oportunidades, limitaciones y posibilidades. Efectivamente, pensar en la edad del alumnado como un escollo para ofrecer oportunidades de tomar decisiones, no se justifica cuando en la propuesta de tareas abiertas y de baja complejidad, la implicación del alumnado de corta edad no solo es posible sino, además, deseable, dando respuesta a las expectativas curriculares.

En cuanto a la metodología e instrumentos de recogida de datos, el método cuantitativo, como ocurre en el estudio de Pérez-González et al. (2019) es el más utilizado basándose en la aplicación de cuestionarios y la observación sistemática, destacando la presencia de un único artículo que sigue el método mixto (Sebire et al., 2016) en el que se complementan el uso de cuestionarios, observación y una entrevista semiestructurada postintervención a los asistentes de enseñanza que participaron en el estudio. En este sentido, es necesario hacer un llamamiento de cara a ir incluyendo estudios que combinen tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, lo que permitiría contrastar la percepción de los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y alcanzar una mejor comprensión del efecto conseguido en el apoyo a la autonomía. Si nos cuestionamos acerca del agente que aporta la información encontramos que el interés de la mayoría de los estudios, se centra en el alumnado, siendo minoritaria la voz del profesorado (Cheon et al., 2016; Earl et al., 2019; Meng y Keng, 2016; Sebire et al., 2016 y Van den Berghe et al., 2016). Este desequilibrio limita la comprensión del fenómeno objeto de estudio al estar ausente la percepción de uno de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si ponemos el foco en la tipología de los instrumentos utilizados se observa una gran variedad, con los que se pretende recoger información de temas muy variados, como la motivación, el grado de satisfacción o frustración de las NPB o la transferencia a la vida cotidiana. Al analizar los instrumentos con los que se ha valorado la percepción de apoyo a la autonomía, nos encontramos con un grupo de ellos dirigidos a su análisis de manera independiente (Figura 3), donde destaca la presencia del instrumento LCQ, con una mayor frecuencia de uso;

y otro donde se analiza la autonomía junto a las otras NPB, siendo el BPNSFS el más utilizado dentro de dichos estudios. En ambos casos se observa una falta de consenso en las escalas empleadas lo que supone una limitación en la comparación de los resultados (Pérez-González et al., 2019).

Los beneficios vinculados al apoyo a la autonomía muestran un amplio abanico tanto dentro de la escuela: evitando comportamientos desadaptativos o negativos en clase (Abós et al., 2020), reduciendo la motivación extrínseca (Huéscar et al., 2020) y aumentando la autónoma (Soosa et al., 2019), como fuera de ella: aumentan la intención de tener conductas de vida saludable (Ferriz et al., 2020), previenen lesiones (Lee et al., 2021) o aumentan la práctica de actividad física en el tiempo libre (Polet et al., 2020). Esta cuestión se alinea con la segunda teoría con más presencia en los resultados obtenidos: el MTC. Este modelo explica cómo se pretende alcanzar una aplicación del desarrollo competencial relacionado con la autonomía en la vida cotidiana (Lee et al., 2021), ya sea por habilidades desarrolladas, por aprendizajes adquiridos (Polet et al., 2020) o por hábitos de vida que contribuyan al bienestar (Ferriz et al., 2020). Estos beneficios derivados del apoyo a la autonomía invitan al profesorado a conceder especial relevancia por el empleo de recursos metodológicos para tal fin (Gómez-Rijo et al., 2023).

Los estudios de apoyo a la autonomía que segregan los beneficios por sexo ponen de manifiesto que los alumnos son más activos físicamente que las alumnas, (Ornelas-Contreras et al., 2019) y, por tanto, presentan menos riesgo de abandonar la actividad física en el futuro. En relación a las niñas, aunque en el comienzo de la intervención el estudio de Sebire et al. (2016) obtuvo niveles más bajos de motivación intrínseca, a posteriori encontró una mayor satisfacción de las NPB de las niñas. De la misma manera, el estudio de Sosa et al., (2019) encontró apoyo a la autonomía por parte del entorno hacia las niñas y mayor motivación autónoma en la EF y el tiempo libre al finalizar la intervención realizada. Esto lleva a pensar que el apoyo a la autonomía favorece el incremento de la motivación intrínseca de las alumnas en EF y puede conducir las a un mayor nivel de actividad física en el tiempo libre.

Conclusiones

De la discusión previa se concluye que los objetivos de los estudios de apoyo a la autonomía están vinculados mayoritariamente con la satisfacción de las NPB, concretamente en conocer la incidencia de este apoyo en la motivación intrínseca del alumnado, en la transferencia de la actividad física a su vida cotidiana y en la intención de llevar un estilo de vida saludable, emergiendo respecto a otras revisiones sistemáticas sobre el tema, el interés por discriminar la incidencia que puede tener en alumnos y alumnas.

En cuanto a las Teorías de referencia, destaca la TAD como la más utilizada por los estudios, poniendo su foco en la satisfacción de las NPB para lograr la motivación intrín-

seca del alumnado a través de metodologías activas, evitando la desmotivación o la búsqueda de la motivación de forma extrínseca. El camino viene marcado por los estilos de enseñanza interpersonales que fomenten el apoyo a la autonomía que persiguen el desarrollo de habilidades para la vida, generando diferentes contextos educativos a través de los modelos pedagógicos que apoyen las NPB, fomentando además la cooperación, la comunicación, la gestión de habilidades emocionales y el manejo del tiempo.

El marco teórico que sustenta el apoyo a la autonomía no invita a pensar en limitaciones para su desarrollo en edades tempranas. Sin embargo, los estudios analizados evidencian la escasez de experiencias en los primeros niveles educativos, a pesar de que la autonomía se vincula a competencias clave desde la etapa de Educación Infantil.

La gran variedad de los instrumentos empleados para la valoración de la autonomía discente dificulta la comparación entre los resultados obtenidos en los distintos estudios.

Las experiencias analizadas identifican el apoyo a la autonomía con una amplia gama de beneficios como una actitud positiva hacia la EF, el incremento de la diversión y el interés por aprender y mejorar, con la posibilidad de aplicarlo a la vida mediante actividad física en el tiempo libre y con la intención de mantener conductas de vida saludable, y la reducción de la oposición desafiante del alumnado. Desde una perspectiva de género se empiezan a segregar resultados, lo que permite identificar respuestas diferenciadas que apuntan a un mayor incremento de la motivación hacia la Educación Física y la actividad física en las alumnas.

Fortalezas y limitaciones

Como fortalezas respecto al estudio similar de Pérez-González et al. (2019) se destaca la consideración de indicadores de análisis relacionados con el acotamiento temporal de los documentos que fueron objeto de análisis, la discriminación del marco teórico y niveles educativos de las experiencias analizadas. Los referentes competenciales de carácter curricular relacionados con la autonomía demandan una respuesta desde la EF escolar dirigida a explorar alternativas metodológicas que permitan un apoyo efectivo a la autonomía atendiendo a los variados beneficios acreditados en las experiencias analizadas en este estudio. Estos permiten aproximar la EF a parámetros de calidad orientada al fomento de hábitos de vida saludable a través de una alfabetización física, que ofrezca herramientas al alumnado para ejercer una toma de decisiones autónoma, responsable y crítica con relación a su cuerpo y su actividad física. En cuanto a las limitaciones la no aportación de una tabla resumen con los rasgos de los estudios seleccionados, opción que fue desechada por el alto número de los documentos analizados.

Referencias

Abós, Á., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., y García-González,

- L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 12(43), 65–78. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04304>
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39–50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J.A., y Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 46-49. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34523>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217–235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-023>
- Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C., & Russell, P. (2018). An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- 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
- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Earl, S. Taylor, I. Meijen, C., & Passfield, L. (2019). Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1004–1022. <https://doi.org/10.1002/pits.22243>
- Erturan-İlker, G., Quedsted, E., Appleton, P., & Duda, J. L. (2018). A cross-cultural study testing the universality of basic psychological needs theory across different academic subjects. *Psychology in the Schools*, 350-365. <https://doi.org/10.1002/pits.22113>
- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Balaguer-Giménez, J. (2020). Agentes sociales de la comunidad educativa, satisfacción de novedad y actividad física (Agents of the educational community, novelty satisfaction, and physical activity). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 519–528. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1602>
- Flecha, R. (2014). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (11ª Edición). Siglo XXI.
- Giles-Girela, F. J., Trigueros Cervantes, C., & Rivera García, E. (2021). El sueño del voluntariado del grupo interactivo en Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27(27), 31-46. <https://doi.org/10.18172/con.4607>
- Gómez-Rijo, A. (2021). *La educación física centrada en el alumnado*. Wanceulen.
- Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F., y Fernández-Cabrera, J. M. (2023). El apoyo a la autonomía en Educación Física en Educación Primaria desde la percepción del profesorado. *Retos*, 48, 575-583. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97484>
- Hein, V., Emeljanovas, A., Ries, F., Valantine, I., Ekler, J. H., & López, P. G. (2018). The perception of the autonomy supportive behaviour as a predictor of perceived effort and physical self-esteem among school students from four nations. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 7(1), 21–30. <https://doi.org/10.26773/mjssm.180303>
- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J. A., Domenech, J. F., & Núñez, J. L. (2020). Effects of an Autonomy-Supportive Physical Activity Program for Compensatory Care Students During Recess Time. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03091>
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., & Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 9(5), 462–471. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>
- Lee, A. S. Y., Standage, M., Hagger, M. S., & Chan, D. K. C. (2021). Predictors of in-school and out-of-school sport injury prevention: A test of the trans-contextual model. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 31(1), 215–225. <https://doi.org/10.1111/sms.13826>
- Liu, J., Bartholomew, K., & Chung, P.-K. (2017). Perceptions of teachers' interpersonal styles and well-being and ill-being in secondary school physical education students: The role of need satisfaction and need frustration. *School Mental Health*, 9(4), 360-371. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9223-6>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, BOE nº 106 de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, BOE nº 295 de 10 de diciembre).
- Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, BOE nº 340 de 30 de diciembre de 2020).
- Lorente, E., Gatell, E., y Joven, A. (2018). Experiencias de educación física emancipadora: la negociación del currículum y la autogestión. En E. Lorente y D. Martos (Eds.). *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para*

- la transformación personal y social.* (pp. 243-272). Ediciones de la Universitat de Lleida, Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2015). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad*. UNESCO.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. A. (2016). Vallerand's model in asturian adolescents: Implementation and development. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 16(64), 703-722. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.006>
- Meng, H. Y., & Keng, J. W. C. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 12(43), 5-28. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04301>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Reprint-Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Physical Therapy*, 89(9), 873-880. <https://doi.org/10.1093/ptj/89.9.873>
- Montessori, M. (2014). *Educación para un nuevo mundo*. Montessori- Pierson Publishing Company.
- Moreno, J. A., Parra, N., & González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8709>
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435-450. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863>
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. En <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> Consultado el 05 de marzo de 2023.
- Ornelas-Contreras, M., Ornelas-Contreras, L. H., Conchas-Ramírez, M., Rangel-Ledezma, Y. S., y Rodríguez-Villalobos, J. M. (2019). Locus Percibido de Causalidad en adolescentes mexicanos. Comparaciones por género. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), e077. <https://doi.org/10.24215/23142561e077>
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic Review of Autonomy. Support in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 51-61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Polet, J., Lintunen, T., Schneider, J., & Hagger, M. S. (2020). Predicting change in middle school students' leisure-time physical activity participation: A prospective test of the trans-contextual model. *Journal of Applied Social Psychology*, 50(9), 512-523. <https://doi.org/10.1111/jasp.12691>
- Rubio, R. M., Granero-Gallegos, A., y Gómez-López, M. (2020). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física y su relación con la satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 45-54.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Reeve J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. En W. Liu, J. Wang, R. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 129-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Salazar-Ayala, C. M., y Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos*, 38, 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Shannon, S., Brennan, D., Hanna, D., Younger, Z., Hassan, J., & Breslin, G. (2018). The Effect of a School-Based Intervention on Physical Activity and Well-Being: a Non-Randomised Controlled Trial with Children of Low Socio-Economic Status. *Sports Medicine - Open*, 4(16), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40798-018-0129-0>
- Sebire, S. J., Edwards, M. J., Fox, K. R., Davies, B., Banfield, K., Wood, L., & Jago, R. (2016). Delivery and receipt of a self-determination-theory-based extracurricular physical activity intervention: Exploring theoretical fidelity in action 3:30. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(4), 381-395. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0217>
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A. Aibar, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 108-113. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34410>
- Soosa, I., Dizmatsek, I., Ling, J., Ojelabi, A., Simonek, J., Boros-Balint, I., Szabo, P., & Szabo, A. (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>
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2020). How Physical Education Teachers' Interpersonal Behaviour is Related to Students' Health-Related Quality of Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5),

- 661–676.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>
- UNESCO (2015). *Educación Física de Calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340> Consultado el 5 de marzo de 2023
- Van den Berghe, L. Cardon, G., Tallir, I. B., Kirk, D., & Haerens, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 653–670. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1115008>
- Viciano, J., Mayorga-Vega, D., Martínez-Baena, A., Hagger, M. S., Liukkonen, J., & Yli-Piipari, S. (2019). Effect of self-determined motivation in physical education on objectively measured habitual physical activity: A trans-contextual model. *Kinesiology*, 51(1), 141–149. <https://doi.org/10.26582/k.51.1.15>
- Whitehead, M. E. (2013). What is physical literacy and how does it impact on physical education? En S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Debates in Physical Education*. (pp. 37-52). Routledge.
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J. A., Otero-Saborido, F., y Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>