

Aguado-Gómez, R.; Díaz-Cueto, M.; Hernández-Álvarez, J.L. y López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad / Supporting Autonomy in Physical Education: Perception Versus Reality. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 16 (62) pp.183-202
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista62/artapoyo689.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista62/artapoyo689.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.001>

ORIGINAL

APOYO A LA AUTONOMÍA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: PERCEPCIÓN VERSUS REALIDAD

SUPPORTING AUTONOMY IN PHYSICAL EDUCATION: PERCEPTION VERSUS REALITY

Aguado-Gómez, R.¹; Díaz-Cueto, M.¹; Hernández-Álvarez, J.L.¹ y López-Rodríguez, A.¹

¹Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid. España. raquel.aguado@uam.es, mario.diaz@uam.es, juanluis.hernandez@uam.es, mangeles.lopez@uam.es

FINANCIACIÓN

El presente artículo forma parte del estudio realizado con la financiación del proyecto SEJ2007-672687/EDU del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 Otras Especialidades Pedagógicas (Educación Física y Deporte) / Other pedagogical specialties (Physical Education and Sport)

Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 5. Didáctica y metodología / Didactic and methodology

Recibido 26 de enero de 2013 **Received** January 26, 2013

Aceptado 6 de enero de 2014 **Accepted** January 6, 2014

RESUMEN

Esta investigación se centró, por una parte en la percepción de apoyo a la autonomía en las clases de Educación física, que tienen tanto el alumnado como el profesorado, y por otra, en la coherencia entre percepción y la realidad observada en las clases. Se aplicaron dos escalas al profesorado y al alumnado con el objeto de conocer con qué frecuencia se producen comportamientos instructivos favorables al desarrollo de la autonomía, y se observaron y grabaron en video clases impartidas por el profesorado. Los resultados muestran que la

frecuencia de los comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía durante la intervención de enseñanza es significativamente menor que la percibida por el alumnado y el profesorado. La realidad observada muestra un perfil de profesorado con gran margen de mejora en comportamientos como: calidad de la comunicación, funcionalidad de las tareas, fomento del pensamiento del alumnado, situaciones en las que el alumnado pueda expresar su opinión sobre las tareas y motivación intrínseca.

PALABRAS CLAVE: apoyo a la autonomía, educación física, estilo de enseñanza, iniciativa personal, motivación intrínseca.

ABSTRACT

This investigation, on the one hand it focuses on students' and teachers' perception about autonomy support during Physical Education instruction, and on the other hand, in the coherence between perception and reality observed in the classes. Two scales were administered to determine the frequency of instructional behaviors favoring the development of autonomy, and teacher's classes were observed and videotaped. The results show that the observed frequency of instructional behavior favoring autonomy support during classes is significantly lower than that perceived by students and teachers. The observed reality reveals a teacher profile with room for improvement in behaviors such as: communication quality, task functionality, promotion of students' thinking, creation of situations in which students can express their opinions of the tasks, and increasing intrinsic motivation.

KEY WORDS: autonomy support, physical education, teaching style, personal initiative, intrinsic motivation.

1. INTRODUCCIÓN

La autonomía personal entendida como la experiencia de ser el autor y el origen de la propia conducta, constituye un reflejo del desarrollo personal y social y, por tanto, supone un reto para el sistema educativo y un indicador de su calidad. Además, en aquellas teorías que consideran el aprendizaje como un proceso activo, auto-construido e intencional del propio alumno (Kirk & MacPhail, 2002), la autonomía personal adquiere un relevante valor para un aprendizaje óptimo. En consecuencia, es necesario que el profesorado lleve a cabo estrategias y comportamientos instructivos que apoyen el desarrollo de la autonomía.

En la enseñanza, como señalan Black & Deci (2000), el apoyo a la autonomía hace referencia a la idea de un individuo que, en una posición de autoridad, adopta la perspectiva de otro, reconoce sus sentimientos, le proporciona información adecuada, y oportunidades de elección, minimizando el

uso de presiones y exigencias. En ese sentido, el apoyo a la autonomía plantea interrogantes sobre los estilos de enseñanza y sobre las situaciones en las que ese apoyo puede ser observado.

Para responder a esos interrogantes, los investigadores han analizado el apoyo a la autonomía del alumnado desde la perspectiva de la confrontación de estilos de enseñanza (controlling versus autonomy supportive), (Black & Deci, 2000; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Reeve & Jang, 2006). Como síntesis de los hallazgos sobre los beneficios del apoyo a la autonomía podemos señalar, entre otros, la influencia positiva en el incremento de la autorregulación autónoma del alumno, en su competencia percibida, en el interés/disfrute en la clase, en un mayor rendimiento académico, en una mayor comprensión conceptual y en la disminución de la ansiedad en el aprendizaje.

En Educación Física (EF), la investigación ha puesto el centro de atención en dos aspectos: las relaciones entre el apoyo a la autonomía y la motivación en las clases, y la relación entre el apoyo a la autonomía y el fomento de un estilo de vida activo. La investigación sobre la relación entre autonomía y motivación (Cox & Williams, 2008; Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruiz, & Cervelló, 2013; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005), ha confirmado la importancia del apoyo a la autonomía del alumno para la motivación intrínseca en las clases de EF, aun cuando sólo se trate de la percepción positiva de ese apoyo (Cox & Williams, 2008), no siempre coincidente con la realidad de los comportamientos del profesorado.

Así mismo, la investigación sobre la relación entre el apoyo a la autonomía en EF y la adherencia a la actividad física, señala la existencia de una correlación positiva entre la percepción de apoyo a la autonomía y la práctica de actividad física en el tiempo libre (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Lim & Wang, 2009; Zhang, Solmon, & Gu, 2012). Además, en las investigaciones desarrolladas con proceso de intervención, los hallazgos indican que el alumnado que fue enseñado por profesorado que apoyaba su autonomía, muestra una disposición favorable y una participación más frecuente en actividades físicas, que el alumnado cuyos profesores no muestran estilos de enseñanza favorables de apoyo a su autonomía (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barsh, 2004).

En consecuencia, el apoyo a la autonomía del alumnado se muestra como un hecho relevante para dos objetivos fundamentales en EF: mejorar la motivación para que el alumnado se implique más en su aprendizaje; y aumentar la adherencia a la actividad física para lograr un estilo de vida activo y disfrutar de sus beneficios para la salud física y psicosocial (Harris, Kuramoto, Schulzer, & Retallack, 2009).

Sin embargo, a pesar de los hallazgos sobre la relación positiva entre el apoyo a la autonomía y los citados objetivos, en nuestro contexto surgen

interrogantes sobre cómo es en realidad el comportamiento instructivo del profesorado, y sobre qué posibilidades existen de modificar dicho comportamiento hacia un enfoque de apoyo a la autonomía.

Respecto al primer interrogante, algunos investigadores ofrecen reflexiones y conclusiones sobre qué debemos observar en el comportamiento del profesorado que apoya la autonomía del alumnado (Deci & Ryan, 1994, Reeve et al. 1999; Reeve & Halusic, 2009; Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004). Así, Reeve & Halusic (2009) recomendando para el profesorado que desee fomentar la autonomía del alumnado: tener en cuenta la perspectiva del alumnado; mostrar paciencia para dar tiempo a aprender; alimentar los recursos motivacionales internos eliminando los controles externos tales como las presiones o recompensas; proporcionar fundamentos explicativos; utilizar un lenguaje flexible y no coercitivo; y, reconocer y aceptar las expresiones de crítica.

Con respecto al segundo interrogante, los estudios de intervención han planteado la cuestión de si es posible que el profesorado mejore el apoyo a la autonomía (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Cheon et al., 2012; Cheon & Reeve, 2013; Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2008; Reeve et al, 2004; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010). Los hallazgos señalan en la dirección de una respuesta afirmativa. Sin embargo, como indican Tessier et al. (2010), el no haber evaluado los comportamientos del profesorado previamente al desarrollo de la investigación, limita los resultados obtenidos, ya que la percepción que tiene un docente sobre lo que hace no necesariamente se manifiesta durante la instrucción en el aula y, por tanto, precisamos conocer el punto de partida de la realidad para contrastar los datos finales.

En EF existen algunos marcos teóricos que pueden ser útiles para el diseño de un plan de intervención orientado a mejorar el apoyo a la autonomía. En general, entendemos que el espectro de estilos de enseñanza en el que se plantea una progresión desde los estilos de enseñanza centrados en el profesor hacia los estilos centrados en el alumno (Mosston & Ashworth, 1990), es un claro ejemplo de las posibilidades de intervención del docente. En particular, y aunque específico de uno de los contenidos de EF, encontramos en la enseñanza de los juegos deportivos, el enfoque conocido como *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982; Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, & Castejón, 2010; Griffin & Butler, 2005) que ha supuesto un cambio metodológico relevante respecto al papel que juega el alumno en su aprendizaje. Diversos autores coinciden al señalar que el modelo TGfU puede ser descrito como un enfoque coherente con los principios constructivistas (Kirk & MacPhail, 2002; Rovegno & Dolly, 2006), situando al alumno en un entorno de enseñanza y aprendizaje donde el pensamiento táctico, la comprensión de los principios del juego, la toma de decisiones y las situaciones de resolución de problemas son relevantes, constituyendo un proceso en el que el alumno dispone de un elevado grado de autonomía.

Aun así, en España, aunque se han llevado a cabo algunos estudios que se centran en el análisis del discurso docente durante las clases de EF (p.e.,

López, 2012; Velázquez et al., 2007; Velázquez & López, 2010), son prácticamente inexistentes las investigaciones centradas en la autonomía del alumnado, tanto desde la percepción que el alumnado y el profesorado tiene sobre los comportamientos instructivos que apoyan dicha autonomía, como desde la realidad de su observación en las clases. En ese contexto, tratando de mejorar el conocimiento sobre los comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía del alumnado, el propósito del estudio quedó expresado en los siguientes objetivos:

- a. Conocer la percepción que tienen el alumnado sobre comportamientos instructivos de sus profesores que pueden apoyar su autonomía.
- b. Conocer la percepción que tienen el profesorado sobre sus propios comportamientos instructivos que suponen un apoyo a la autonomía del alumnado.
- c. Identificar, a través de la observación directa de las clases de educación física, la presencia de comportamientos instructivos favorables al apoyo a la autonomía del alumnado y relacionarlos con la percepción del alumnado y profesores.

2. MÉTODO

Participantes

En la primera parte del estudio (objetivos a y b), participaron 173 docentes de EF (111 hombres y 62 mujeres) y 2.201 estudiantes (1.056 chicos y 1.145 chicas), con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($14,3 \pm 1,5$). La investigación se desarrolló en centros públicos y privados de ocho Comunidades Autónomas. La experiencia docente del profesorado es: Menor de 5 años (20,2%), entre 5 y 10 años (28,3%); entre 11 y 15 años (22,0%) y más de 15 años (29,5%).

En la segunda parte del estudio (objetivo c). Para observar las clases, se eligieron al azar 30 docentes de entre los participantes en la primera parte del estudio (20 hombres y 10 mujeres), con una experiencia media de 11,4 años.

Instrumentos de medida

Primera parte del estudio

Considerando las aportaciones de diferentes autores (Reeve & Halusic, 2009; Cheon et al., 2012), se diseñaron y aplicaron dos escalas para conocer la valoración que hace al alumnado y el profesorado de la frecuencia con la que están presentes en el discurso del docente los comportamientos instructivos favorables a la autonomía.

La escala para el alumnado contiene 10 ítems (Tabla 2). Su contenido fue validado por un grupo de expertos en la enseñanza de EF ($n=7$), y fue

reelaborada tras la prueba inicial con alumnado (n=32). Posteriormente, la escala se aplicó en una prueba piloto (n=94), mostrando un índice de fiabilidad de 0.86.

La escala para el docente también contiene 10 ítems (Tabla 3), coincidentes en contenido con la escala para el alumnado. El contenido de la escala fue validado por un grupo de expertos en la enseñanza de EF (n=7), reelaborada tras prueba piloto (n=27), mostrando un índice de fiabilidad de 0.81.

La frecuencia de los comportamientos instructivos se valoró con una escala del cero al 10 (por familiaridad con la valoración de los resultados académicos en nuestro país), siendo cero puntos la mínima valoración y 10 puntos la máxima. Las categorías de valoración se establecieron como se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1. *Categorías de valoración de las escalas de percepción de comportamientos instructivos favorables a la autonomía del alumnado*

Nunca	Frecuencia Baja		Frecuencia Media-baja		Frecuencia media	Frecuencia media-alta		Frecuencia alta		Siempre
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Segunda parte del estudio

Se grabaron en video tres clases de EF (en algunos casos 4) de cada uno de los 30 docentes participantes, disponiéndose de un banco de datos correspondiente a 102 clases.

Tomando como referencia las orientaciones de Reeve & Halusic (2009), para analizar la información procedente de la observación se establecieron cuatro categorías y su correspondencia con los ítems de las escalas:

- Categoría-1. Calidad de comunicación y objetivos de las tareas. Incluye la calidad del mensaje, la comunicación de los objetivos de las tareas de enseñanza, y la atención selectiva hacia los aspectos de la tarea que el profesor considera más relevantes (ítems 1, 2 y 10).
- Categoría-2. Motivación. Incluye aquellos comportamientos instructivos presentes en el discurso del docente que hacen referencia a animar y felicitar al alumno (ítems 4 y 6).
- Categoría-3. Conocimiento de la perspectiva del alumnado. Situaciones de la clase en las que se observa que el docente muestra interés por conocer la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las tareas, atendiendo a sus problemas o necesidades de apoyo para su aprendizaje (ítems 3, 5 y 9).
- Categoría-4. Comprensión del aprendizaje. Interacciones pregunta-respuesta entre el profesor y el alumnado buscando la comprensión de los aprendizajes y el conocimiento sobre lo que el alumnado sabe de la tarea (ítems 7 y 8).

Tratamiento de datos

Los datos de las escalas se analizaron con el paquete estadístico SPSS-17.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA). Se obtuvieron descriptores básicos (media y desviación típica), así como análisis de frecuencia. Se usaron t-test (variables dicotómicas) y ANOVA (Post-Hoc Scheffé) para analizar las posibles diferencias entre variables no dicotómicas.

Se transcribieron los discursos del profesorado y se analizaron buscando evidencias de las cuatro categorías diseñadas. En la Tabla 4, se expone la correspondencia entre los ítems y los indicios del discurso del docente que orientaron la observación, así como la doble perspectiva de análisis. La perspectiva cuantitativa en la que se alude al porcentaje de docentes que presentaban un determinado comportamiento instructivo favorable a la autonomía del alumnado; y la perspectiva cualitativa relacionada con la naturaleza del contenido del discurso del docente, ejemplificada con fragmentos de los discursos docentes obtenidos de las transcripciones.

Aspectos éticos

De acuerdo con las normas del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad a la que pertenece el grupo de investigación, se obtuvieron los permisos de los padres del alumnado para su participación en ambas fases del estudio (consentimiento informado). Asimismo, se obtuvieron los permisos de los equipos directivos de los centros educativos y del profesorado participante.

3. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La percepción del alumnado

El alumnado valora que 9 de los 10 comportamientos instructivos se producen con una frecuencia media-alta, superando los 6 puntos sobre 10 (Tabla 2). El ítem restante (nº 9) presenta una frecuencia media. Ningún comportamiento instructivo del profesorado recibe una valoración equivalente a una frecuencia alta, pero tampoco a una frecuencia baja.

Tabla 2. Percepción del alumnado sobre la frecuencia de los comportamientos instructivos de apoyo a su autonomía (media, desviación típica y diferencias por género)

Comportamientos instructivos del profesorado	X(\pm SD)	p
1. Explica tan claramente que entiendo todo lo que dice	7,0 (2,2)	0,009**
2. Resalta las cosas más importantes que tengo que aprender	7,8 (2,3)	0,018*
3. Se interesa por saber si entiendo sus explicaciones	7,1 (2,6)	0,650
4. Me anima para que me esfuerce	7,2 (2,8)	0,151
5. Me presta atención cuando lo necesito	7,4 (2,5)	0,375
6. Me felicita cuando me esfuerzo	6,5 (2,9)	0,583
7. Me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así	6,3 (2,6)	0,731
8. Consigue que comprenda y corrija lo que estoy haciendo mal	7,3 (2,5)	0,114
9. Cuando terminamos, nos reúne para comentar sobre lo que hemos trabajado	5,8 (3,3)	0,530
10. Me transmite bien los objetivos que tiene la clase de Educación Física	7,4 (2,5)	0,845

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Sólo los dos primeros ítems de la escala presentan diferencias significativas en función del género. Ambos hacen referencia a aspectos claves de la comunicación: explicar con claridad, en el que las chicas valoran menos a sus profesores ($p < 0,001$); y destacar los aspectos más importantes del aprendizaje, en el que las chicas valoran más a sus profesores ($p < 0,05$). En estudios previos como los de Lim & Wang (2009) o los de Rutten, Boen, & Seghers (2012) no se encontraron diferencias significativas en función del género, siendo los resultados bastante similares en ambos grupos, aunque ligeramente más altos en el grupo de las chicas. El análisis de ANOVA muestra que no existen diferencias significativas por grupos de edad.

La percepción del profesorado

El profesorado opina que la mayoría de los comportamientos estudiados se encuentran en su discurso docente con una frecuencia media-alta (4 de 10), o alta (3 de 10) (Tabla 3). El resto de los comportamientos se presentan con una frecuencia media (2 de 10) o media-baja (1 de 10).

Tabla 3. *Percepción del profesorado sobre la frecuencia de comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía del alumnado (media, desviación típica y diferencias por género)*

Comportamientos instructivos del profesorado	X(±SD)	p
1. Explico tan claramente que entienden todo lo que digo	5,9 (1.2)	0,680
2. Resalto las cosas más importantes que tienen que aprender	7,7 (1.7)	0,400
3. Me intereso por saber si entienden mis explicaciones	7,9 (1.8)	0,158
4. Les animo para que se esfuercen	8,5 (1.7)	0,716
5. Les presto atención cuando lo necesitan	8,0 (1.7)	0,822
6. Felicito a mis alumnos cuando se esfuerzan o les salen bien las cosas	8,4 (1.8)	0,699
7. Les hago pensar sobre lo que están haciendo y por qué deben hacerlo así	6,7 (1.8)	0,280
8. Consigo que comprendan y corrijan lo que están haciendo mal	5,6 (1.7)	0,229
9. Reúno al alumnado para comentar sobre lo que hemos trabajado	4,8 (2.2)	0,405
10. Explico los objetivos de la tarea	6,5 (1.9)	0,217

No existen diferencias significativas en función del género. La etapa educativa (Primaria versus Secundaria) marca una tendencia, con una mayor percepción de frecuencia de comportamientos favorables a la autonomía entre el profesorado de Primaria, pero sólo se producen diferencias significativas en uno de los 10 comportamientos ($p < 0,001$, para ítem 3).

Tampoco se aprecian diferencias significativas en función de la experiencia docente (ANOVA, Post-Hoc Scheffé, sin significación), aunque existe una tendencia a una mayor valoración de la frecuencia con la que se presentan comportamientos instructivos que apoyan la autonomía (en 5 de los 10) en el grupo con mayor experiencia (más de 20 años de docencia).

La percepción del alumnado versus la percepción del profesorado

En 5 de los 10 ítems, el alumnado valora la frecuencia de los comportamientos instructivos más positivamente que los propios profesores, estableciéndose diferencias significativas en el 1, 8 y 9 ($p < 0,01$). Los tres ítems hacen referencia a aspectos de comunicación docente. Por el contrario, en 5 de los 10 ítems el profesorado ofrece una percepción de sus comportamientos instructivos que no recibe el respaldo de la opinión del alumnado, con diferencias significativas en el 3 ($p < 0,05$) y en el 4 y 6 ($p < 0,01$). Dos de estos tres ítems (el 4 y el 6) hacen referencia a aspectos emocionales.

Observación de la realidad y contraste con la percepción

La segunda parte del estudio tuvo por objeto observar la realidad de los comportamientos instructivos del profesorado en las clases de EF, y analizar la coherencia entre la percepción y la realidad. Con ese fin, se seleccionaron indicios a observar para cada uno de los ítems de las escalas de percepción (Tabla 4).

Tabla 4. Aspectos a observar y naturaleza de los datos

Comportamientos instructivos del profesorado	Observación
1. Explico tan claramente que entienden todo lo que digo	Estructura del mensaje. Tono de voz. Terminología comprensible
2. Resalto las cosas más importantes que tienen que aprender	Provoca atención selectiva sobre aspectos importantes de la tarea
3. Me intereso por saber si entienden mis explicaciones	Preguntas directas sobre lo explicado o bien sobre si lo han comprendido
4. Les animo para que se esfuercen	Comentarios empuje: ¡Vamos! ¡Adelante! ¡Lo vas a conseguir!
5. Les presto atención cuando lo necesitan	Interés por problemas del alumnado. Apoyo del profesor ante la demanda de apoyo del alumnado para mejorar el aprendizaje de la tarea. Apoyo del profesor cuando observa que están realizando mal la tarea y pueden desmotivarse.
6. Felicito a mis alumnos cuando se esfuerzan o les salen bien las cosas	Comentarios de valoración/aprobación: ¡Muy bien! ¡Enhorabuena! ¡Felicidades por el trabajo!
7. Les hago pensar sobre lo que están haciendo y por qué deben hacerlo así	Preguntas sobre lo que están haciendo (¿por qué tienes las piernas en extensión? ¿Crees que es lo mejor?... ¿Por qué has decidido pasar y no lanzar?)
8. Consigo que comprendan y corrijan lo que están haciendo mal	Apoyo y orientación del profesor en las posibilidades de comprensión de los estudiantes a través de sucesivos intercambios de preguntas y respuestas con la intención de profundizar en los aprendizajes.
9. Reúno al alumnado para comentar sobre lo que hemos trabajado	Reúne al alumnado para reforzar aspectos del aprendizaje y/o conocer su opinión.
10. Explico los objetivos de la tarea	Comenta el valor de la tarea para los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

La observación de las clases permitió comprobar la frecuencia en el discurso de los comportamientos instructivos favorecedores de la autonomía en el alumnado, y el porcentaje de docentes que presentan dichos comportamientos (Tabla 5). Las intervenciones docentes favorables al apoyo a la autonomía constituyen el 30,6% del total.

Tabla 5. Profesores que muestran comportamientos instructivos favorables a la autonomía del alumnado y frecuencia relativa (%)

Comportamiento instructivo	Profesores que presentan el comportamiento instructivo	Frecuencia relativa sobre el total de las intervenciones
Calidad comunicación y finalidad		
1. Explico con un lenguaje claro y preciso	s/c	s/c
2. Destaco los aspectos más relevantes para una correcta realización de la tarea	56,7	2,8
10. Hago referencia a los objetivos de las tareas de enseñanza	46,7	5,3
Motivación		
4. Motivo al alumno para que se esfuercen en el aprendizaje	73,3	8,2
6. Felicito a los alumnos por su esfuerzo	43,3	4,1
Conocer perspectiva alumno		
3. Me intereso por saber si los alumnos han comprendido sus explicaciones	56,7	6,2
5. Les presto atención cuando lo necesitan	s/c	s/c
9. Reúno a los alumnos para dialogar sobre lo sucedido en la realización de la tarea	33,3	1,8
Aprendizaje comprensivo		
7. Fomento que los alumnos piensen sobre lo que están haciendo	40,0	2,2
8. Consigo que comprendan y corrijan lo que están haciendo mal	s/c	s/c
Total...		30,6

Nota. s/c:= sin cuantificar

Asimismo, el análisis del discurso del profesorado permitió identificar la naturaleza de los comportamientos instructivos potencialmente favorables al desarrollo de la autonomía. En este sentido, tomando como fuente la transcripción literal del discurso y la imagen de las clases grabadas, el análisis realizado arroja los resultados siguientes:

Categoría 1. Calidad de comunicación y finalidad de las tareas

Esta categoría alude a tres centros de atención: a) calidad del discurso (claridad y precisión en la explicación de la tarea); b) información sobre los objetivos de las tareas; y c) aspectos más importantes en los que debe centrar la atención el alumno para una correcta realización de las tareas (atención selectiva).

Con respecto a la calidad del discurso, la observación muestra que un número elevado de docentes (36,7%) construye con frecuencia mensajes poco estructurados y confusos. En numerosas ocasiones, las deficiencias del mensaje se relacionan con la falta de concentración del docente originada por conductas disruptivas del alumnado. Como señalan Haerens et al. (2013), estas situaciones pueden ser diferentes en los distintos momentos de la sesión y en función del

contexto. El inicio de la clase es más fácil, al tener al alumnado reunido y dispuesto a escuchar, mientras que durante el desarrollo de las actividades la labor del docente se hace más compleja, ya que deben gestionar aspectos como el comportamiento del alumnado o la seguridad en un ambiente ruidoso.

El profesorado parece ser consciente de sus limitaciones. Su valoración sobre la propia capacidad para explicar la tarea con claridad es de 5,9 puntos (sobre 10), y el análisis de la observación de la clase muestra la coherencia entre percepción y realidad. No obstante, la existencia del mensaje no verbal (gestos, demostraciones,...) facilita la comprensión del alumnado. En ocasiones el profesorado a la vez que describe, va ejemplificando las distintas acciones que el alumno debe realizar. Tal vez este sea el motivo por el que el alumnado valora con 7,0/10 la frecuencia con la que el profesorado explica con claridad y se hacen entender, muy por encima del 5,9 de autovaloración del profesorado. Pero, esta forma de comunicación no verbal, relevante en EF, se vincula estrechamente con la imitación de los gestos y movimientos del docente, limitando la autonomía del alumnado al alejarse del discurso flexible y abierto a nuevas soluciones (Reeve & Halusic, 2009).

Respecto a la información sobre los objetivos de las tareas, los resultados muestran que el profesorado no lo hace con la frecuencia que sería deseable para favorecer la comprensión y la autonomía del alumnado. Este comportamiento instructivo es auto-valorado por el profesorado con una frecuencia media-alta (6,5/10), pero, como también sucede en otros estudios (López, 2012; Velázquez et al., 2007; Velázquez & López, 2010), en la realidad se encuentra poco presente en su discurso. De hecho, sólo un 46,7% (Tabla 5) informa de los objetivos de las tareas de enseñanza.

El tercer aspecto de esta categoría se centró en conocer si el profesorado destaca los aspectos más importantes en los que el alumnado debe centrar la atención para una correcta realización de las tareas. Un buen ejemplo es el siguiente:

Atención, debéis concentraros en el movimiento de las piernas y en la dirección de los pies... ¿cómo deben estar las piernas?... [Ante la respuesta de algunos alumnos] eso es, bien...! Deben estar flexionadas... el centro de gravedad del cuerpo bajo... ¿y los pies?... [En este caso no espera respuesta] orientados hacia donde quiero enviar el balón... ¡Vamos a la tarea!... (Profesor 14)

En otras ocasiones, el docente destaca aspectos relevantes para la correcta realización de la tarea advirtiendo de aquellos errores que, por su experiencia, suele cometer el alumnado. En todo caso, existe un 56,7% del profesorado que realiza en alguna ocasión comentarios para destacar aspectos relevantes de la tarea, aunque sólo presentan una frecuencia relativa del 2,8% del total de las intervenciones docentes, valores inferiores a los obtenidos por Velázquez & López (2010).

Categoría 2. Discurso docente orientado a la motivación de los estudiantes

Los aspectos que se han valorado en esta categoría están relacionados con si animan y felicitan los profesores a sus alumnos. La observación muestra que se trata de expresiones que se producen en mayor porcentaje que otro tipo de mensajes docentes (Tabla 5), aunque probablemente no sean suficientes. Además, se observa que un elevado número de profesores (43,3%) trata de motivar con mensajes que reflejan presiones y/o superación de los otros, alejándose de la recomendación de proporcionar mensajes de motivación intrínseca más favorables al desarrollo de la autonomía (Cox & Williams, 2008; Deci & Ryan, 1994, 2002; Pihu, Hein, Koka, & Hagger, 2008). Así sucede cuando, por ejemplo, se presiona con un examen “Trabajar esto [ejercicio de multi-saltos cruzando el gimnasio] porque el próximo día hago examen” (Profesor 22).

Esta forma de motivar y animar a los estudiantes hacia el esfuerzo resulta, en ocasiones, rápida y efectiva a corto plazo. No obstante, el apoyo a la autonomía debe construirse sobre la motivación intrínseca del alumnado (Reeve & Halusic, 2009; Reeve & Jang, 2006; Rutten et al., 2012), siendo necesario complementar estos comportamientos propiciados desde una motivación basada en ganar al otro, o ser mejor que..., con discursos y actividades que apoyen las propias expectativas del alumnado para lograr que le aporte un sentido y significado personal.

En cualquier caso, se observa con frecuencia *feedback* de ánimo (“Bien”, “Muy bien”, “Venga, así”), que transmiten un apoyo a lo que el alumnado está haciendo en ese momento, al igual que ocurre en otros estudios (Díaz-Cueto & Aguado-Gómez, 2012; López, 2012; Velázquez et al., 2007). De hecho, el porcentaje de docentes que emite mensajes de ánimo supera el 70% (Tabla 5), siendo en ese sentido coherente con el hecho de que el profesorado piense que las expresiones de ánimo y de felicitación están muy frecuentemente en su discurso (Tabla 3), aunque el alumnado las perciba con una menor frecuencia (Tabla 2), al igual que en López (2012).

Las intervenciones docentes para felicitar al alumnado, cuando se esfuerza durante las clases, se suelen realizar tanto a modo individual como en grupo. El profesorado utiliza frases breves y, frecuentemente no señala los motivos de la felicitación “Venga chicos que tenemos que avanzar más, eh, atended todos lo habéis hecho... todos lo habéis hecho bastante bien” (Profesor 17)

Aunque existe un 73,3% de docentes que anima al alumnado, sólo en el 43,3% se ha podido observar mensajes de felicitación a sus alumnos por la realización de las tareas de enseñanza, aunque con una frecuencia relativa alta frente a otros tipos de intervención (4,1%), lo que indica que aquellos profesores o profesoras que felicitan lo hacen con bastante frecuencia durante sus clases.

Categoría 3. Interés por conocer la percepción de los estudiantes

Tratar de conocer la perspectiva del alumnado es una de las características básicas del apoyo a la autonomía (Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009). Por ese motivo, el análisis se ha centrado: a) en el interés del profesorado por saber si entienden sus explicaciones, b) en expresiones de los docentes que atienden a los estudiantes cuando éstos los necesitan; y c) en los momentos que el profesorado reúne al alumnado para analizar con ellos el desarrollo de la clase.

Tanto el alumnado como el profesorado tienen la percepción de que el interés del docente por saber si sus explicaciones han sido entendidas ocurre con una frecuencia media-alta, aunque con una diferencia significativa a favor del profesorado. No obstante, la observación y el análisis de las transcripciones de los discursos docentes revelan que esa frecuencia no es tan alta, contrastando con los resultados obtenidos por Haerens et al. (2013) que sí que muestran una relación entre lo observado durante las clases de educación física y la percepción que tenía el alumnado al respecto.

En el caso de nuestro estudio sólo un 56,7% del profesorado muestra interés por conocer si el alumnado ha comprendido su mensaje, por medio de preguntas a todo el grupo o personalizadas en algún alumno "... Bueno, ¿me habéis comprendido?... Ana, Pedro,... ¿se ha entendido la explicación?" (Profesor 29)

La frecuencia relativa de este comportamiento instructivo en el discurso del profesorado (6,2%) indica que los que muestran este comportamiento lo hacen con bastante frecuencia, al igual que ocurre en otras investigaciones (López, 2012; Velázquez et al., 2007; Velázquez & López, 2010). Entre el resto del profesorado, son numerosos los casos en los que deben parar la realización de la tarea para volver a explicar algún aspecto técnico o de organización del grupo para llevarla a cabo.

Con respecto al segundo aspecto (prestarles atención cuando la necesitan), en la observación se ha comprobado que esa atención tiene dos comportamientos: a) mostrar interés por los problemas del alumnado; b) atender sus necesidades para poder progresar en el aprendizaje, orientando y guiando el proceso personal de cada uno.

En este sentido, se observa con frecuencia entre el profesorado tanto el interés por los problemas personales del alumnado como la atención a sus necesidades para poder progresar en el aprendizaje.

En el primer caso los docentes están especialmente preocupados por aspectos relacionados con la salud.

Un ejemplo de atender las necesidades de aprendizaje, podría ser el siguiente, en el que el docente observa a un grupo que parecen enfadados y desmotivados y se dirige a ellos:

¿Qué sucede? ¿Hay algún problema? [El alumnado responden que no se sienten capaces de realizar la tarea]... Bueno, vamos a ver,... decidme con tranquilidad cuál es el problema... ¿qué es lo que creéis que tenéis que hacer y por qué pensáis que no sois capaces de hacer bien la tarea?... (Profesor 25)

Existe coherencia entre lo observado y la percepción del alumnado y del profesorado. Como se expone en las Tablas 2 y 3, el alumnado declaró que el profesorado le presta atención con una frecuencia medio-alta, frente a la opinión del profesorado que declara una frecuencia alta, coincidiendo con otros estudios (López, 2012; Velázquez et al., 2007; Velázquez & López, 2010). Pero estos datos, no pueden ocultar que algunos docentes muestran comportamientos de indiferencia durante la clase, y que parecen no darse cuenta del apoyo que necesitan algunos estudiantes para realizar la tarea.

La observación del último aspecto relacionado con si el profesor reúne a los alumnos para dialogar sobre lo sucedido en la realización de las tareas, ha permitido comprobar que la valoración del alumnado (frecuencia media) y del profesorado (frecuencia media-baja) responde a una realidad, ya que sólo uno de cada tres docentes suele reunir al alumnado al final de la clase, y sólo ocupa el 1,8% de las intervenciones docentes (Tabla 5), coincidiendo con los resultados de otros estudios (López, 2012; Velázquez et al., 2007; Velázquez & López, 2010).

Categoría 4. Aprendizaje comprensivo

El diálogo y la estrategia de preguntas y respuestas constituyen elementos centrales de un proceso orientado a que el alumnado mejore la comprensión de los aprendizajes y desarrolle su capacidad de pensar sobre la acción. En efecto, los interrogantes como forma de diálogo profesor-alumno son una estrategia inherente al proceso comprensivo y su inclusión en el discurso docente favorece la reflexión y las respuestas inteligentes a problemas motores, así como el pensamiento crítico (Gubacs-Collins, 2007; Velázquez et al., 2007).

No obstante, como señala López (2012), aunque existe un número elevado de docentes que realizan preguntas, la frecuencia con la que lo hacen es muy baja. Tal vez porque, como se observó en otros estudios, la estrategia de preguntas es difícil de llevar a la práctica y, en ocasiones, el profesor no muestra la paciencia necesaria para que se produzca la respuesta del alumno (Díaz-Cueto et al., 2010; Reeve & Halusic, 2009).

En efecto, en nuestro estudio se confirman las dudas sobre la capacidad del profesorado para elaborar buenas preguntas y esperar la respuesta del

alumnado. De hecho, sólo un 40% del profesorado realiza preguntas para hacer pensar al alumnado sobre lo que está haciendo. Además, en ocasiones, cuando el profesorado hace preguntas no mantienen la paciencia necesaria para observar su efecto en el alumno. En el siguiente ejemplo, durante una clase de Rugby, todo parece indicar que los interrogantes contribuyen a conformar un escenario de aprendizaje que favorece la implicación cognitiva de los estudiantes:

¿Cuándo utilizamos esta patada? Cuando estamos ¿en qué zona del campo? Vale, muy bien, detrás de la línea del 22 que decíamos y cerca de nuestra zona de ensayo. De acuerdo, y sobre todo ¿Cuándo... dónde están nuestros compañeros? Delante de nosotros, ¿Por qué? Porque si no hay nadie detrás no podemos pasarle a nadie que esté detrás y delante no podemos pasar... (Profesor 17)

Sin embargo, las apariencias pueden engañar. El profesor dialoga consigo mismo, ha construido un mensaje con preguntas y respuestas pero no ofrece la posibilidad de que el alumnado responda. La actitud del alumnado ha sido de escucha y, tal vez, se haya producido en ellos una disonancia cognitiva, pero como señalan Reeve & Halusic (2009), el profesor no tiene la paciencia necesaria para esperar las respuestas y, por tanto, no podrá comprobar la comprensión y el conocimiento que el alumno tiene de la tarea.

No obstante, la existencia de esos interrogantes en el discurso docente puede ser lo que lleva al alumnado y al profesorado a afirmar que este tipo de comportamiento instructivo se da con una frecuencia media-alta, en contraposición con lo observado en la realidad.

El segundo aspecto de esta categoría trata de valorar si consigue el profesor que comprendan y corrijan lo que están haciendo mal en la tarea. Este es el ítem en el que más diferencia se produce en las respuestas a las escalas de percepción. Mientras el profesorado cree que el comportamiento descrito en el ítem se produce simplemente con una frecuencia media (5,6/10), que expresa la falta de confianza en que el alumnado pueda mejorar su aprendizaje, el alumnado lo percibe como de frecuencia media-alta (7,3/10), creyendo en su capacidad de comprensión y en que han podido corregir sus errores.

En el siguiente ejemplo, la profesora a través de un breve diálogo con los estudiantes, detecta, y consigue que el alumnado sea consciente de dónde está el problema y cuáles pueden ser las posibles soluciones:

- Profesor: Decidme cosas que no han salido muy bien con el paracaídas
- Alumno: El iglú grande no nos ha salido.
- Profesor: ¿Por qué crees que no nos ha salido? (Profesor 11)

Como señalan Reeve & Halusic (2009), este inicio del diálogo, en un estilo de enseñanza de descubrimiento guiado (Mosston & Ashworth, 1990),

representa una situación de aprendizaje que favorece la búsqueda de soluciones por parte del alumnado, la reflexión sobre sus propias decisiones y la confianza en las propias competencias.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de la autonomía del alumnado requiere que el profesorado lleve a cabo, con frecuencia, comportamientos instructivos favorables a ese desarrollo. En este sentido, es preocupante la percepción que tanto el alumnado como el profesorado tiene de la existencia de estos comportamientos, existiendo diferencias entre ellos y entre su percepción y la realidad. Las diferencias de percepción no definen una tendencia favorable o desfavorable en función de quiénes manifiestan su opinión. En cinco de los 10 ítems, el alumnado valora más la frecuencia de los comportamientos instructivos que apoyan la autonomía que los propios profesores, mientras que sucede lo contrario en los otros cinco ítems.

La observación de las clases muestra situaciones muy diversas. Como resultado negativo destacable cabe señalar que más de la mitad del profesorado ignora en su intervención la mayoría de comportamientos de apoyo a la autonomía observados. Por el contrario, como resultado positivo, tres de cada cuatro profesores mantienen un discurso motivador, animando con frecuencia a sus alumnos, aunque son menos de la mitad los que les felicitan cuando se esfuerzan para realizar bien la tarea.

La utilización de la estrategia preguntas-respuestas, para favorecer la comprensión y la autonomía (aprender a aprender), es escasa e inadecuada. Esta estrategia está muy bien conducida por algunos, pero es reducido el número de docentes (cuatro de cada 10) que ponen al alumnado en la situación de pensar y de dar una respuesta a su pregunta. En algunos casos, existen docentes que realizan buenas preguntas sobre la tarea, pero no muestran la paciencia necesaria para esperar una respuesta y ellos mismos las responden. Este tipo de comportamiento tiene dos efectos negativos. El primero es que el alumnado se habitúa a esperar que el docente facilite la respuesta y, por tanto, no necesita pensar en ella. El segundo efecto negativo es que el docente no recibe información sobre lo que el alumnado ha comprendido y sabe.

La calidad del discurso del docente es algo que no podemos cuantificar, pero la observación y la transcripción del discurso permiten afirmar que es necesario mejorar significativamente la estructura, claridad y precisión de los mensajes. El apoyo que el profesorado de EF tiene en el lenguaje no verbal (gestos, demostraciones,...) ocasiona que no sean muy cuidadosos en la calidad del lenguaje verbal. Cuatro de cada diez docentes descuidan en exceso la construcción del mensaje, y parecen ser conscientes de ello porque tienen una baja autovaloración de la frecuencia con la que se expresan con claridad.

En síntesis, cabe afirmar que la frecuencia con la que los comportamientos instructivos de apoyo a la autonomía se encuentran en la intervención de enseñanza (realidad), es significativamente menor que la percibida por el alumnado y por el propio profesorado (percepción). La realidad de las clases observadas muestra un perfil de docente con un gran margen de mejora en determinados comportamientos, especialmente en aquellos que hacen referencia a la calidad de la comunicación; a compartir con el alumnado los objetivos de las tareas; a fomentar el pensamiento del alumnado por medio de preguntas adecuadas y el tiempo para esperar respuestas; a proponer situaciones en las que el alumnado pueda expresar su opinión sobre las tareas realizadas; y a motivar felicitando por el esfuerzo y el trabajo bien realizado. Sin duda, este estudio constituye un punto de partida para conocer la percepción y la realidad, y, en ambos ámbitos, desarrollar programas formativos para que el profesorado mejore el apoyo a la autonomía de sus alumnos y alumnas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Black, A.E., & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756. [http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Chatzisarantis, N.L., & Hagger, M.S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health*, 24, 29-48. <http://dx.doi.org/10.1080/08870440701809533>
- Cheon, S.H., Reeve, J., & Moon, I.S. (2012). Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 365-396.
- Cheon, S.H. & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508-518. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 222-239.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Díaz-Cueto M., & Aguado-Gómez, R. (2012). Percepción de competencia del profesorado de educación física con experiencia sobre la tarea como recurso didáctico. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 16-18.
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L., & Castejón, F. (2010). Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 378-398.

- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J.L. (2008). Testing a self-determination theory based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology, 38*, 375–388. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.463>
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*(3), 453-463. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>
- Griffin, L.L., & Butler, J.I. (Eds.) (2005). *Teaching games for understanding theory, research and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gubacs-Collins, K. (2007). Implementing a tactical approach through action research. *Physical Education & Sport Pedagogy, 12*(2), 105-126. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980701281987>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 35*, 3-17.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A transcontextual model. *Journal of Educational Psychology, 95*, 784–795. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>
- Harris, K. C., Kuramoto, L. K., Schulzer, M., & Retallack, J. E. (2009). Effect of school-based physical activity interventions on body mass index in children: a meta-analysis. *Canadian Medical Association Journal, 180*(7), 719-726. <http://dx.doi.org/10.1503/cmaj.080966>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*, 177-192.
- Lim, B.S.C., & Wang, C.K.J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(1), 52–60. <http://dx.doi.org/10.1503/cmaj.080966>
- López, A. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la Educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación, 362*, 380-40. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165
- Mosston M. & Ashworth S. (1990). *The spectrum of teaching styles: from command to discovery*. New York: Longman Publishers.
- Pihu, M., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2008). How students' perceptions of teacher's autonomy supportive behaviors affect physical activity behaviour: An application of trans-contextual model. *European Journal of Sport Science, 8*, 193-204. <http://dx.doi.org/10.1080/17461390802067679>
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 145-154. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878509104319>

- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-458. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barsh, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. <http://dx.doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Rovegno, I., & Dolly J.P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 242-261). London: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608009.n14>
- Rutten, C., Boen, F., & Seghers, J. (2012). How School Social and Physical Environments Relate To Autonomous Motivation in Physical Education: The Mediating Role of Need Satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 216-230.
- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M., & Turner, J.C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Velázquez, R., Hernández, J. L., Garoz, I., López, C., López, Á., Maldonado, A., ... Castejón, F. J. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: El caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344, 447-467.
- Velázquez, R. & López, A. (2010). El proceso de comunicación docente-discente en educación física. *La educación física a estudio*. Barcelona: Graó.
- Zhang, T., Solmon, M.A., & Gu, X. (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 329-343.

Referencias totales / Total references: 35 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 0 (0%)