

MOTIVAR A LOS ALUMNOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA: DIFICULTADES ENCONTRADAS ENTRE LOS DOCENTES E IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES

Evelia Franco Álvarez

Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de la educación física (EF) es transmitir a los estudiantes la importancia de la actividad física (AF) y promover la participación de estos en actividades físico-deportivas durante el tiempo libre. Es por ello que en las últimas décadas el contexto de la clase de EF ha sido señalado como un lugar idóneo desde el que favorecer la adherencia a un estilo de vida activo (e.g., Langford et al., 2015), existiendo evidencia de que la experiencia de los adolescentes en clase EF contribuye significativamente a la motivación que estos experimentan hacia la práctica de AF (Aibar et al., 2015). En esta línea, se ha puesto de manifiesto que una mayor satisfacción con la clase de EF, así como una mayor valoración de la importancia de la clase de EF, se asocia con una mayor motivación y práctica de AF (e.g., Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012).

La teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985) supone un marco teórico ampliamente utilizado en el abordaje de estudios relativos a la motivación en EF (e.g., Franco, Coterón, y Gómez, 2017).

A través de una de las mini teorías de las seis que componen este marco teórico, la teoría de las necesidades básicas, se postula que el comportamiento humano es motivado y regulado por tres necesidades psicológicas básicas (NPB, primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás), y su satisfacción se considera determinante del grado y tipo de motivación que los individuos presenten.

En el marco de la clase de EF, la necesidad de autonomía considera los esfuerzos de los estudiantes por sentirse el origen de sus acciones y poder determinar su propio comportamiento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia en su participación durante las actividades propuestas. Por último, la necesidad de relación con los demás hace referencia a la necesidad de relacionarse y preocuparse por otros y se define mediante dos dimensiones: sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991). Las investigaciones indican que cada una de ellas juega un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, y que la satisfacción de las tres necesidades influirá positivamente sobre variables relacionadas con la práctica de AF, tanto directamente, como indirectamente a través de la mejora de la motivación autodeterminada (Aibar et al., 2015; Chatzisarantis y Hagger, 2009).

En los últimos años se han llevado a cabo diversos estudios de corte experimental en el contexto de EF con el fin de conocer los factores que configuran patrones motivacionales adaptativos (Langdon, Schlotte, Melton y Tessier, 2017; Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Valverde, 2017).

En esta línea, Standage y Ryan (2012) presentaron un compendio de estrategias de apoyo a la satisfacción de las NPB, que posteriormente han sido utilizadas para llevar a cabo intervenciones en el ámbito de la actividad físico-deportiva (Standage, Cumming, y Gillison, 2013). Así, para favorecer la autonomía, sugieren maximizar la oportunidad de elección, proporcionar explicaciones racionales, reducir la conversación interna controladora y vocalizar mensajes de forma adecuada; para favorecer la satisfacción de competencia invitan a presentar actividades que supongan un desafío óptimo, administrar abundante *feedback* positivo y favorecer la existencia de un clima orientado a la tarea y para favorecer la satisfacción de relación con los demás, proponen favorecer la empatía, mostrar dedicación e interés por los otros y facilitar el esquema de «compañero de ejercicio» para llevar a cabo las actividades.

En el aula de EF el profesor es el principal responsable de poner en práctica estrategias destinadas a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, lo que explica la existencia de una línea de investigación orientada al estudio de los factores que determinan las actuaciones de los profesores durante su práctica profesional (Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer y Haerens, 2016; Fernández-Rivas y Espada, 2017; Haerens et al., 2013). Algunos de estos trabajos han evidenciado que la intención de poner en práctica determinadas estrategias se ve influida por la formación previa que han tenido los profesores sobre las mismas (Fernández-Rivas y Espada, 2017) y por lo viables que perciben dichas estrategias (Aelterman et al., 2016). Sin embargo, no se han encontrado estudios anteriores que hayan tratado de analizar cómo de viables perciben los profesores de EF las estrategias presentadas por Standage y Ryan (2012) para favorecer la satisfacción de las NPB.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar la viabilidad que perciben los profesores de EF de llevar a cabo estas estrategias, así como estudiar si existe alguna relación entre la viabilidad percibida por los profesores para llevar a cabo estrategias que favorecen la motivación del alumnado, y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en sus alumnos/as. Se hipotetizó que la viabilidad que percibían los profesores de llevar a cabo las estrategias motivacionales estudiadas influiría positivamente sobre las variables motivacionales de los estudiantes.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo formada por 39 profesores de EF de entre 28 y 60 años ($M = 43.34$; $DT = 9.57$) de España ($n = 17$), Argentina ($n = 8$) y Colombia ($n = 14$). También participaron en la investigación 578 estudiantes de Educación Secundaria de género masculino ($n = 260$) y femenino ($n = 318$) con edades comprendidas entre 11 y 13 años ($M = 12.28$; $DT = .84$) de España ($n = 254$), Argentina ($n = 98$) y Colombia ($n = 226$). Para seleccionar a los alumnos/as participantes en el estudio, se escogió al azar un grupo de clase de entre aquellos a los que cada profesor impartía EF.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de información se utilizaron diferentes instrumentos que se administraron a los alumnos y a los profesores.

Viabilidad de estrategias para el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se utilizó un instrumento creado para medir la percepción de los profesores sobre la facilidad de llevar a cabo estrategias que fomentan la satisfacción de las NPB de los alumnos (Franco, Coterón y Gómez, 2018). El cuestionario comienza con el enunciado «Indica tu opinión personal respecto a la viabilidad de las siguientes afirmaciones sobre la forma de dar la clase de EF»; y consta de 10 ítems acerca de estrategias para facilitar la percepción de *autonomía* (cuatro ítems; e.g., «Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas a los/as alumnos/as»), *competencia* (cuatro ítems; e.g., «Establecer objetivos y actividades adaptadas a los distintos niveles de habilidad de los estudiantes), y *relaciones sociales* (tres ítems; «Mostrar una actitud cercana y respetuosa con los alumnos»). Cada ítem se respondió en una escala Likert de 1 (nada viable) a 5 (muy viable).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas o Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES; Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Este instrumento se encabeza con el enunciado «En mis clases de educación física...» y se compone de 12 ítems que miden la percepción de *autonomía* (e.g., «Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses»), la percepción de *competencia* (e.g., «Realizo los ejercicios eficazmente») y la percepción de *relaciones sociales* (e.g., «Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as»). El cuestionario se respondió en una escala tipo Likert de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

2.3. Procedimiento

Se estableció contacto con los equipos directivos y/o responsables del departamento de EF de los diferentes centros de enseñanza para informarles de los objetivos del estudio y pedirles su colaboración. Una vez obtenidas las autorizaciones pertinentes para que los alumnos pudieran

participar en el estudio, los cuestionarios de estos fueron administrados durante la clase de EF por un miembro del equipo investigador. El tiempo requerido para completar el cuestionario fue de aproximadamente 15 minutos, variando ligeramente según la edad de los estudiantes. En el caso de los cuestionarios administrados a los profesores, se les dio la opción de responderlos en papel o a través de un formulario online diseñado en Google.docs. La recolección de datos siguió las indicaciones éticas de la Asociación de Psicología Americana (2002) y contó con la aprobación del Comité de Ética de una Universidad de Madrid.

2.4. Análisis de datos

En un primer momento se calcularon los estadísticos descriptivos de la variable de viabilidad para llevar a cabo estrategias de fomento de la satisfacción de las NPB en la muestra de profesores.

Para determinar los grupos de estudio en función la viabilidad percibida por los profesores para poner en marcha dichas estrategias, se segmentó la muestra en tres grupos homogéneos considerándose el grupo de baja viabilidad percibida (BV) en las estrategias ($n = 15$) aquel formado por los profesores cuya puntuación había estado por debajo de 3.85, y grupo de alta viabilidad percibida (AV; $n = 14$) el constituido por profesores cuya puntuación había estado por encima de 4.5.

A continuación, se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de las variables cuantitativas relacionadas con la muestra de alumnos obteniéndose valores de $p < .05$. Al violarse el criterio de normalidad en la distribución de dichos datos, se optó por el empleo de análisis con pruebas no paramétricas.

Para analizar las diferencias en los alumnos en función de la viabilidad percibida por sus profesores de la puesta en práctica de las estrategias para fomentar la satisfacción de las NPB, se realizó la prueba U de Mann-Whitney comparando a los estudiantes de los profesores que menor viabilidad percibían con los que mayor viabilidad percibían para poner en marcha las estrategias.

Los análisis se realizaron con el programa SPSS versión 24.

3. RESULTADOS

3.1. Estadísticos descriptivos

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos de las tres dimensiones y de la puntuación total del cuestionario administrado a la muestra compuesta por los profesores agrupados por factores.

Como se observa en la misma, las puntuaciones fueron elevadas en todos los factores, si bien los profesores percibían menos viables aquellas estrategias destinadas a fomentar la percepción de la satisfacción de autonomía entre los estudiantes.

TABLA 1: *Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los profesores en las variables de viabilidad de las estrategias de apoyo a las NPB*

VARIABLES DE ESTUDIO EN PROFESORES	M (SD)
Viabilidad de estrategias de apoyo a la autonomía	3.69 (.56)
Viabilidad de estrategias de apoyo a la competencia	4.28 (.68)
Viabilidad de estrategias de apoyo a la relación	4.31 (.75)
Viabilidad general de estrategias de apoyo a las NPB	4.09 (.58)

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de estudio analizadas en los estudiantes. Se aprecia como la variable con la menor puntuación es la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que las puntuaciones más elevadas se obtuvieron en la satisfacción de la necesidad de relación.

TABLA 2: *Estadísticos descriptivos de las variables de estudio analizadas en los estudiantes*

VARIABLES DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES	M (SD)
Satisfacción de la necesidad de autonomía	3.35 (.85)
Satisfacción de la necesidad de competencia	3.91 (.72)
Satisfacción de la necesidad de relación	4.06 (.81)

3.2. Análisis comparativo

Tal y como muestra la Tabla 3, la prueba de Mann Whitney detectó diferencias significativas en la satisfacción de autonomía y de competencia, siendo las puntuaciones más elevadas en los alumnos a los que impartían clase profesores del grupo de AV.

TABLA 3: *Diferencias en las variables de estudio de los estudiantes en función de la viabilidad de llevar a cabo estrategias de apoyo a las NPB percibida por sus profesores*

Variable	Grupo BV (n=201) M (DT)	Grupo AV (n=187) M (DT)	Z	p
Satisfacción autonomía	3.20 (.86)	3.46 (.83)	2.90	.004
Satisfacción competencia	3.83 (.76)	4.00 (.66)	2.15	.032
Satisfacción relación	4.05 (.82)	3.99 (.81)	1.19	.233

BV = Baja viabilidad; AV = Alta viabilidad.

4. DISCUSIÓN

El primer objetivo de la presente investigación fue analizar la viabilidad que perciben los profesores de EF de llevar a cabo estrategias para favorecer la satisfacción de las NPB en el alumnado.

Los resultados revelaron que, en general, los profesores consideraban las estrategias motivacionales presentadas por Standage y Ryan fáciles de llevar a cabo, situándose la puntuación media ligeramente por encima de 4. A pesar de estas elevadas puntuaciones, son notables las diferencias encontradas entre unas estrategias y otras. Cabe destacar cómo los profesores participantes percibían menos viables las estrategias presentadas para favorecer la satisfacción de autonomía (M = 3.69) en comparación con las estrategias presentadas para favorecer la competencia y la relación con los demás. Esto es especialmente visible en los indicadores 1 («Maximizar la oportunidad de elección durante las clases ofreciendo opciones significativas e interesantes a los/as alumnos/as») y 2 («Tener en cuenta las preocupaciones y problemas de los estudiantes

a la hora de establecer los objetivos de enseñanza»), en los que la media se situó por debajo de 3.80.

En un estudio anterior, Aelterman et al., (2016) analizaron cómo de efectivas y viables consideraban 80 profesores de EF determinadas estrategias de apoyo a la satisfacción de autonomía y de competencia tanto antes como después de un programa de formación. Dicho programa resultó positivo en la mejora de la viabilidad y efectividad percibida en las estrategias de apoyo a la autonomía, pero no en las estrategias de apoyo a la competencia. En ambas medidas la viabilidad percibida en las estrategias de apoyo a la autonomía fue inferior a la percibida en las estrategias de apoyo a la competencia.

Si atendemos a las estrategias para favorecer la satisfacción de competencia comúnmente utilizadas vemos que estas giran alrededor del feedback y de la individualización por niveles, temas clásicos de estudios en la formación inicial de futuros docentes para alcanzar las competencias propias del profesor de EF (Bloom, 1979; Delgado, 1992; Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003; Viciano y Delgado, 1999). Esta realidad, junto a los hallazgos de este y lo apuntado en estudios previos, sugieren que los profesores encuentran las estrategias de apoyo a la autonomía más complejas de desarrollar, debido en parte a que este constructo les resulta más innovador y menos familiar (Aelterman et al., 2013; Reeve, 1998).

El segundo objetivo del presente trabajo fue comprobar si las percepciones que los profesores tuviesen sobre la viabilidad de llevar a cabo las estrategias presentadas por Standage y Ryan (2012) pueden influir sobre la satisfacción de las NPB de los alumnos. Los resultados revelaron que el grupo de alumnos a los que les impartían clase los profesores del grupo de AV mostraron mayores niveles satisfacción de autonomía y de competencia.

Estudios anteriores han llevado a cabo intervenciones para la mejora de variables motivacionales en el alumnado basadas en programas de formación para el profesorado. En esta línea, Aelterman, Vans-teenkiste, Van den Berghe, De Meyer y Haerens (2014) llevaron a cabo un programa de formación centrado en la teoría de la autodeterminación en una muestra de 39 profesores y encontraron que dicho programa mejoró la percepción de apoyo a la autonomía por parte de los alumnos. Por su parte, Haerens et al. (2013) hallaron que existía una relación entre las conductas de apoyo a las NPB y la satisfacción

de las mismas en el alumnado, sugiriendo que la frecuencia con que se implementaban las estrategias de apoyo influiría de forma directa en la satisfacción de las NPB. Los resultados de estos trabajos son congruentes con los de otros estudios de corte experimental que han mejorado la satisfacción de las NPB en el alumnado de EF mediante el desarrollo de estrategias de apoyo a las mismas (Chatzisarantis y Hagger, 2009; Cheon, Reeve y Moon, 2012; Shen, McCaughtry, Martin y Fahlman, 2009).

A pesar de que se hipotizaba en base a lo encontrado en estudios anteriores de corte experimental (Cheon et al., 2012; Shen et al., 2009; Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010), no se hallaron diferencias en los grupos comparados en la satisfacción de la necesidad de relación. Esto podría deberse a que, si bien los profesores veían factibles, y probablemente llevaran a cabo, algunas estrategias para favorecer la necesidad de relación, los grupos de clase estaban establecidos desde principio de curso, lo que pudo contribuir a crear relaciones difíciles de modificar a través del desarrollo de estrategias motivacionales.

Cabe mencionar una serie de limitaciones que presenta este estudio. En primer lugar, se trata de un estudio transversal que no permite valorar la evolución en el tiempo de las relaciones encontradas. Sería interesante desarrollar trabajos longitudinales para responder a este interrogante. Por otro lado, la muestra utilizada está conformada por profesores y alumnos de distintos países, y podrían existir diferencias culturales y sociales que afecten a los resultados. En futuros trabajos, sería conveniente abordar el estudio de estas posibles diferencias.

5. CONCLUSIONES

En resumen, los hallazgos de este trabajo apuntan que los profesores de EF encuentran más difícil la puesta en marcha de estrategias para favorecer la autonomía del alumnado que para favorecer la competencia y la relación. Por otra parte, las diferencias encontradas entre los alumnos cuyos profesores percibían viables las estrategias y aquellos cuyos profesores consideraban estas estrategias más difíciles de implementar, sugieren que es más probable que los profesores de EF pongan en marcha estrategias para favorecer la satisfacción de las NPB cuanto más viables creen que dichas estrategias son. Los resultados muestran cómo

la percepción de los profesores sobre las estrategias orientadas a mejorar la satisfacción de las NPB por los estudiantes afecta a la motivación de los mismos. En tanto que esta percepción puede verse afectada por la formación previa del profesorado, resultaría interesante incluir en los programas generales de formación del profesorado contenidos orientados a mejorar la competencia de los futuros profesores en materia de apoyo a la autonomía.

6. IMPLICACIONES

Recientemente, la Universidad Pontificia Comillas ha incorporado a su oferta académica el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD), que se imparte de forma conjunta con el Grado en Educación Primaria.

El Libro Blanco del Título de Grado en CCAFYD plantea la existencia de diferentes campos profesionales (como el entrenamiento deportivo o la AF y la calidad de vida) a los que podrían acceder los egresados de esta titulación. En la Universidad Pontificia Comillas se ofrece un grado con un marcado acento en la formación didáctica de nuestros alumnos haciendo una importante apuesta por el campo profesional de la docencia en EF.

Desde esta perspectiva, resulta necesario que la oferta formativa se encuentre en línea con las realidades educativas. Este trabajo analiza percepciones de la comunidad docente acerca de la viabilidad de diversas estrategias que contribuyen a crear un clima de clase adaptativo en EF.

Los resultados del estudio presentado ponen de manifiesto que los profesores perciben que algunas estrategias orientadas a favorecer que los alumnos se sientan competentes y se relacionen con los demás son bastante viables. Estas estrategias se refieren a aspectos tales como establecer objetivos y reglas claras, proporcionar abundante feedback positivo, reforzar el esfuerzo o individualizar la enseñanza. Los hallazgos mencionados apuntan que, desde el espacio formativo de la Universidad, sería interesante hacer hincapié en la relevancia de este tipo de estrategias para favorecer su futura puesta en práctica.

En el caso de las estrategias orientadas a la autonomía, y en línea con lo que han señalado trabajos anteriores, se sugiere que los profesores no se sienten muy capaces de llevar a cabo ciertas prácticas.

Específicamente, los profesores encuentran complicado maximizar la oportunidad de elección del alumnado ofreciendo opciones significativas e interesantes a los alumnos, así como considerar las características de los estudiantes a la hora de establecer objetivos y propuestas de enseñanza.

Con respecto a la primera estrategia, maximizar la oportunidad de elección, resultaría interesante darles a los alumnos universitarios la oportunidad de elaborar propuestas didácticas para llevar a cabo con sus compañeros en las que se favoreciera la creación de distintas opciones en función de niveles o intereses. Desde el plan de estudios de la Universidad Pontificia Comillas, existen diversas asignaturas desde las que se podría abordar este trabajo dado su marcado carácter práctico. Algunas de ellas son Teoría y Práctica de los Juegos Motores, impartida en 2.º curso; Didáctica de la AF y el Deporte y Ocio y Recreación Deportiva, impartidas en 3.º, o Educación Física Inclusiva, impartida en 4.º curso. El enfrentamiento frecuente a situaciones lo más parecidas posibles a «la clase de EF real» dotará al alumnado de numerosas experiencias y herramientas que utilizar en su futuro desempeño profesional.

En cuanto a la estrategia relacionada con la empatía hacia el alumnado para tener en cuenta sus dificultades y preocupaciones a la hora de diseñar nuestra intervención didáctica, podría ser abordada de dos formas complementarias. La primera, a través de la propia actitud mostrada por los profesores universitarios en su trato con los futuros egresados. La identificación de modelos docentes que hayan partido de la realidad de los alumnos para abordar la enseñanza resultará positiva en la puesta en marcha de esta estrategia. Las asignaturas de deportes, en las que las diferencias entre unos estudiantes y otros se hacen más evidentes, serían un buen escenario para hacer explícita esta empatía considerando los niveles iniciales de habilidad que muestren nuestros alumnos. Por otro lado, sería interesante incluir en las asignaturas desde las que se trabaja el currículum (e.g., Didáctica General en el primer curso, o Diseño Curricular de la Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte, en el segundo) el trabajo de supuestos (en entornos inventados que reflejen realidades frecuentes en los centros educativos) para los cuales los alumnos tengan que diseñar propuestas de intervención.

Este trabajo supone un acercamiento inicial al conocimiento de las percepciones que los profesores de EF tienen sobre su desempeño profesional con el fin de adaptar la formación que reciben los futuros profesores

a la realidad educativa. Sería necesario llevar a cabo más estudios descriptivos que arrojaran luz sobre las carencias percibidas en profesores, así como trabajos experimentales que testaran la eficacia de determinados programas formativos en profesores en ejercicio y en formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., y Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72.
- Aibar, A., Clemente, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo a la autonomía: el rol del profesor de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.
- American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct (Amended June 2, 2010)*: American Psychological Association.
- Chatzisarantis, N., y Hagger, M. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48. doi: 10.1080/08870440701809533
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Fernández-Rivas, M., y Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos*, 31, 69-75.
- Franco, E., Coterón, J., y Gómez, V. (2017). Promoción de la actividad física en adolescentes: el rol de la motivación y autoestima *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(2), 1-15. doi: 10.5872/psiencia/9.2.24
- Franco, E., Coterón, J., y Gómez, V. (2018). *Desarrollo y validación preliminar de un instrumento para medir la importancia y viabilidad percibida por los profesores para la implementación de estrategias motivacionales en educación física*. Paper presented at the 14.º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la salud, Pontevedra.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 3-17.
- Langdon, J. L., Schlote, R., Melton, B., y Tessier, D. (2017). Effectiveness of a need supportive teaching training program on the developmental change

- process of graduate teaching assistants' created motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 11-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.09.008>
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., ... Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15(130). doi: 10.1186/s12889-015-1360-y
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Valverde, J. J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora*, 17(3), 52-72.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss y G. R. Goethals (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on the self* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Standage, M., Cumming, S., y Gillison, F. (2013). A cluster randomized controlled trial of the be the best you can be intervention: effects on the psychological and physical well-being of school children. *Public Health*, 13, 666-675.
- Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-Determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In G. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vlachopoulos, S., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 10, 179-201. doi: 10.1207/s15327841mpee1003_4

