

## Educación Física y desarrollo de la autonomía: la percepción del alumnado de Educación Secundaria

### Physical Education and the development of autonomy: the perception of the students of Secondary Education

Raquel Aguado-Gómez, Ángeles López-Rodríguez, Juan Luis Hernández-Álvarez  
Universidad Autónoma de Madrid

**Resumen.** Este estudio se centró en conocer la percepción del alumnado sobre el apoyo docente al desarrollo de su autonomía en Educación Física (EF). Se aplicó la Escala de Percepción de Apoyo a la Autonomía en las Clases de Educación Física (EPAACEF), diseñada por los autores de este artículo y validada con adecuadas propiedades psicométricas. La escala, conteniendo 34 ítems, agrupados en cuatro dimensiones, fue aplicada a 721 alumnos y alumnas de Educación Secundaria (347 chicas), con una media de edad de 14.4 ( $\pm 1.5$ ) años. Este alumnado recibe clases de EF de siete docentes, con formación específica en EF y diferente experiencia en la enseñanza. Los resultados muestran la idoneidad de diseñar la EPAACEF, porque permite valorar los comportamientos docentes desde una perspectiva más sistémica, pudiendo afirmar que, según la percepción del alumnado, los comportamientos que apoyarían un desarrollo de su autonomía se producen con una frecuencia «moderadamente baja». Los docentes obtienen mejores resultados en los comportamientos relacionados con la atención a la motivación, y con la atención al desarrollo cognitivo y metacognitivo, debiendo atender más a las necesidades del alumnado relacionadas con los ritmos de aprendizaje y con fomento de sugerencias y participación activa. Analizando la EPAACEF globalmente no se producen diferencias significativas en función del género y de la edad, pero sí en alguna de las dimensiones.

**Palabras clave:** Percepción; Apoyo a la Autonomía; Educación Física; Educación Secundaria.

**Abstract.** This study focused on the perception of students on the teaching support to the development of their autonomy in Physical Education (PE). The Autonomy Support Perception Scale in the Physical Education Classes (EPAACEF), designed by the authors of this article and validated with adequate psychometric properties, was applied. The scale, containing 34 items, grouped in four dimensions, was applied to 721 students of secondary education (347 girls), with a mean age of 14.4 ( $\pm 1.5$ ) years. These students receive PE classes of seven teachers, with specific training in PE and different teaching experience. The results show the appropriateness and validity of the EPAACEF, because it allows evaluating teacher behaviours from a more systemic perspective, being able to affirm that, according to the perception of the students, the behaviours that would support a development of their autonomy occur with a frequency «moderately low». Teachers obtain better results in the behaviours related to attention to motivation, and attention to cognitive and metacognitive development. They must attend more to the needs of students related to learning rhythms and encouraging suggestions and active participation. Analysing the EPAACEF globally, there are no significant differences in terms of gender and age, but exist in some of the dimensions.

**Keywords:** Perception, support for autonomy, physical education, secondary education.

#### Introducción

Uno de los mayores retos que tiene la educación, es conseguir el desarrollo de una serie de competencias básicas que permitan al alumnado un aprendizaje permanente a lo largo de su vida, con el fin de poderse adaptar a un mundo cambiante como es el actual. Entre estas competencias podríamos citar la Autonomía e iniciativa personal, o la recogida en el actual currículo educativo de Aprender a aprender, orientada a preparar al alumnado para que sean aprendices activos, autónomos e independientes, capaces de autorregular su propio aprendizaje y motivados a conseguirlo (Díaz & Hernández, 1999; Bouchard, 2009; Martín & Moreno, 2007).

Como señala Aebli (1991) «(...) aprendemos a aprender para convertirnos en aprendices autónomos. Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo, capaz de aprender por sí mismo.» (p. 151). En este contexto, como señala Rué (2009), la autonomía es «la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje, en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados» (p.87). En general, las definiciones se refieren a la autonomía como la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo, estableciendo qué reglas son las que van a guiar su comportamiento, basándose en una decisión tomada en libertad, comenzando por decidir si se quiere aprender o no (Bouchard, 2009; Sepúlveda, 2003).

Distintos autores (Aebli, 1991; Russel & Bakken, 2002; Rué, 2009) plantean una serie de factores relacionados con la autonomía, como son la importancia que tiene el conocer el aprendizaje propio, para valorar cuál es el proceso personal ideal de aprendizaje; la necesidad de tener un autocontrol del propio aprendizaje; y la certeza de la persona de que el aprendizaje que se le plantea va a serle útil. También Noom, Dekovic, & Meeus (2001) presentan las dimensiones de la autonomía referidas a la

autonomía de actitud (percepción de las metas por medio de oportunidades y deseos), la autonomía emocional (interdependencia a través de autoconfianza e individualidad), y la autonomía funcional (autorregulación y control). Beckert (2005), en la misma línea, señala la confianza en sí mismo, auto-eficacia, auto-responsabilidad, auto-evaluación, toma de decisiones y racionalidad, como factores ligados a la autonomía. En todas las propuestas se defiende la importancia de tener en cuenta dichos factores para el desarrollo de la autonomía de la persona.

Atendiendo a estos factores, en los últimos años, numerosas investigaciones han afrontado la autonomía en las clases de EF centrándose la atención en las necesidades psicológicas básicas del alumnado (necesidad de ser competente, de relacionarse con los demás, y de ser autónomo), y en la influencia que la satisfacción o no de estas necesidades básicas, entre las que se asume el papel relevante de la autonomía, tiene en lograr que las personas estén motivadas (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes, & Martínez-Molina, 2013; Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, & Martínez-Molina, 2014; Moreno, Gómez, & Cervelló, 2010; Rutten, Boen, & Seghers, 2012; Shen, McCaughy, Martin, & Fahlman, 2009; Zhang, Solmon, & Gu, 2012).

El marco de referencia de dichas investigaciones es la Teoría de la Autodeterminación, basada en el convencimiento de que «los seres humanos pueden ser proactivos y comprometidos o, alternativamente, pasivos y alienados, en gran medida como una función de las condiciones sociales en las cuales ellos se desarrollan y funcionan» (Ryan & Deci, 2000, p.68).

Esta Teoría, defiende que la finalidad de una enseñanza que apoya la autonomía es identificar y desarrollar las fuentes de motivación interna que posee el alumnado (Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009) creando durante las clases oportunidades para que los estudiantes conecten sus fuentes de motivación interna con las actividades de clase (Reeve & Jang, 2006).

Es en esta línea, pero con una visión más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que en los últimos años se valora la implicación del docente en el desarrollo de la autonomía, investigando qué decisiones y acciones del profesorado suponen un apoyo a dicho desa-

rollo. Comienza a investigarse no solo el aprendizaje autónomo desde el campo de la Psicología, sino que se valora más, desde el campo de la Educación, la investigación relacionada con el soporte que el profesorado da al alumnado en el desarrollo de la competencia de Aprender a aprender, dentro de un contexto de enseñanza participativa y compartida. Coll (2007) señala la imposibilidad «de llegar a comprender y explicar cómo aprenden los alumnos si no se tiene en cuenta al mismo tiempo cómo plantean y gestionan la enseñanza los profesores» (p.59).

Las investigaciones confirman que el papel que el profesorado puede jugar apoyando la autonomía del alumnado es crucial (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2000; Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Mageau & Vallerand, 2003; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Reeve & Jang, 2006; Shen et al., 2009). Muchos de estos estudios toman como centro de atención los denominados estilos del profesorado, que simplifican en los dos extremos de un posible continuo: estilos orientados al control del alumnado y de las situaciones de enseñanza, o bien estilos favorables a transferir tomas de decisión y aspectos organizativos al alumnado.

Como resultados destacados de ese tipo de estudios, diversos autores señalan que el alumnado, cuyos profesores mantienen comportamientos instructivos favorables a su autonomía, muestra un funcionamiento más positivo en el aula y mejores resultados en el aprendizaje, que el alumnado cuyo profesorado desarrolla estrategias de control (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000; Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004).

En concreto, Reeve (2006) sintetiza una larga trayectoria de estudios en este campo en tres conclusiones: los estudiantes participan más cuando los profesores ofrecen un alto nivel de apoyo a su autonomía; el apoyo a la autonomía constituye un elemento motivador e importante para una alta calidad de la relación profesor-alumno; y los profesores pueden aprender a facilitar más apoyo a la autonomía de los estudiantes.

La investigación que aquí presentamos, y el instrumento que se crea para ella, responde a este último tipo de investigaciones, donde existe la necesidad de recabar información de la percepción que tiene el alumnado del apoyo que le presta el docente. Los resultados que se obtengan permitirán enfocar la formación del profesorado, inicial y permanente, hacia procesos de enseñanza y aprendizaje en los que, como señala Chica (2010), el aprendizaje autónomo se entienda como un potenciador del desarrollo de habilidades de pensamiento, al promover «la autogestión del conocimiento para educarse a sí mismo, desarrollando ámbitos de actuación que apropian estrategias cognitivas y meta-cognitivas las cuales favorecen el dominio de las habilidades de pensamiento de orden superior» (p.170).

La diferencia con las investigaciones anteriores, radica en que el instrumento creado permite ampliar los comportamientos a investigar a otros constructos teóricos en los que no solo se recoge la dimensión de la motivación intrínseca, sino que se entiende como importantes otras tres dimensiones: la dedicada a la atención y fomento de sugerencias, propuestas y participación activa; la atención al ritmo de aprendizaje; y la atención al desarrollo cognitivo y meta-cognitivo.

Si queremos que el docente contribuya cotidianamente a conseguir que el deseo de autonomía sea algo más que una aspiración, «es necesario asumir que los deseos sólo nos sirven para la melancolía si no tenemos las conceptualizaciones y las herramientas necesarias para verlos alcanzados mediante la práctica» (Rué, 2009, p.88).

## Método

### Participantes

Participaron 721 alumnas y alumnos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, distribuidos en función de las variables de género y de edad como se expone en la Tabla-1. Para la edad se consideraron dos sub-grupos: 1) 12 a 14 años; y 2) 15 a 17 años.

Los participantes reciben clases de cuatro profesores y tres profesoras, con un intervalo de experiencia en la enseñanza de EF de 8 a 34

Tabla 1  
Muestra y distribución en función del género y la edad (N)

Muestra	Género		Edad	
	Chicos	Chicas	12 – 14 años	15 – 17 años
Total	374	347	353	368

años. La muestra seleccionada es representativa de la población a la que pertenece, aceptando un margen de error de  $\pm 3.4$ , para un intervalo de confianza del 95%.

### Recogida de la información

Se aplicó la Escala de Percepción de Apoyo a la Autonomía en las Clases de EF (EPAACEF), diseñada y validada por los autores de este artículo, al considerar, los autores y los expertos consultados, que otros instrumentos existentes sólo abordan aspectos parciales del comportamiento docente favorable al apoyo a la autonomía del alumnado.

En efecto, cuestionarios como el *Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings* (PASSES) (Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soo, & Karsai, 2007) sólo recoge comportamientos que reflejan el tipo de motivación que fomenta el profesorado, obviando otros que, de acuerdo a los constructos teóricos (p.e. Deci & Ryan, 2000; Hagger et al., 2003; Mageau & Vallerand, 2003; Reeve & Halusic, 2009; Stefanou et al., 2004), constituyen factores claves en el apoyo a la autonomía.

De acuerdo con esos constructos teóricos, la EPAACEF fue validada con la participación de 14 expertos en investigación educativa y en EF. Después del análisis cualitativo de contenido, así como el cuantitativo de acuerdo inter-jueces, la escala se redujo de los 42 ítems iniciales a 34 distribuidos en cuatro sub-escalas: 1) Atención y fomento de sugerencias, propuestas y participación activa; 2) Atención a la motivación intrínseca; 3) Atención al ritmo de aprendizaje; y 4) Atención al desarrollo cognitivo y meta-cognitivo. Posteriormente fue sometida a un estudio exploratorio piloto (N=363) con el objeto de valorar sus propiedades psicométricas.

La EPAACEF muestra alta fiabilidad ( $\alpha=0.94$ ) globalmente y en cualquiera de los subgrupos por razón de edad y género (siempre superior a 0.91). El estudio piloto confirmó la pertinencia del análisis factorial ( $KMO=0.933$  y esfericidad de Bartlett significativa: 6325.8;  $p=.000$ ), que dio como resultado cuatro factores con auto-valor mayor que 1, con capacidad para explicar el 61.02% de la varianza. Cabe señalar que todos los ítems (34 de 34) alcanzan comunalidades superiores al valor aconsejado de 0.5. Los cuatro factores resultantes permiten agrupar los 34 ítems de la escala con pesos siempre superiores a 0.5.

En consenso con los expertos, se ofrecieron cuatro opciones de respuesta para cada ítem: 1) nunca; 2) pocas veces; 3) bastantes veces; y 4) siempre, reflejando la frecuencia con la que las alumnas y los alumnos percibían que tenían lugar los comportamientos docentes. Los valores numéricos de las respuestas se trataron para la obtención de estadísticos descriptivos, al tiempo que, los resultados se agrupaban en torno a las seis categorías de información que se muestran en la Tabla-2. La decisión sobre la relación entre los datos cuantitativos y la escala cualitativa obedece al consenso de considerar que sólo con una cierta frecuencia en los comportamientos docentes es posible tener una incidencia potencial en el alumnado. En ese sentido, aun comprendiendo que este aspecto puede ser discutido, desde la perspectiva del potencial apoyo al desarrollo de la autonomía, se entiende que valores en la media estadística (2.5) deben ser considerados como una frecuencia «moderadamente baja», comenzando a partir del valor 2.51 a ser considerada de manera positiva.

Tabla 2  
Escala de valoración cualitativa de frecuencia en comportamientos de apoyo a la autonomía

1 a 1.5	1.51 a 2.00	2.01 a 2.50	2.51 a 3.00	3.01 a 3.5	3.51 a 4
Muy baja	Baja	Moderadamente baja	Moderadamente alta	Alta	Muy alta

### Aspectos éticos

Los centros educativos, profesores, padres y alumnado participantes fueron informados de los objetivos de la investigación. Los padres o tutores legales del alumnado firmaron el consentimiento informado.

## Resultados: análisis y discusión

Los resultados obtenidos aluden a la percepción del alumnado sobre el apoyo docente al desarrollo de su autonomía. Se presentan relacionados con tres cuestiones: 1) describir la percepción del alumnado en cuanto a si, globalmente, considera que recibe o no apoyo; 2) valorar cuáles son los comportamientos docentes de apoyo a la autonomía más y menos valorados; y 3) analizar la actuación del docente con relación a cada uno de los ítems que configuran cada una de las cuatro dimensiones del cuestionario.

### Percepción del alumnado al apoyo del profesorado de EF al desarrollo de su autonomía

Considerado el conjunto de todos los comportamientos docentes reflejados en la EPAACEF, la frecuencia con la que el alumnado percibe comportamientos de apoyo al desarrollo de su autonomía es «moderadamente baja», con un valor de 2.44 (Tabla-3).

Tabla-3.  
Descriptivos de la escala global y de sus sub-escalas (media y desviación)

EPAACEF				
2.44 (0.57)				
Sub-escala 1	Sub-escala 2	Sub-escala 3	Sub-escala 4	
2.21 (0.60)	2.53 (0.69)	2.34 (0.61)	2.57 (0.63)	

Sólo en dos de las sub-escalas, las referidas a comportamientos de atención a la motivación y de atención al desarrollo cognitivo y metacognitivo, la valoración es «moderadamente alta» (valores de 2.51 a 3), aunque situándose en los valores bajos del intervalo.

En consecuencia, un primer análisis permite afirmar que el profesorado mantiene una frecuencia «moderadamente alta» de comportamientos destinados, por un lado, a mantener la motivación intrínseca del alumnado, y, por otro, a atender al desarrollo de aspectos cognitivos y metacognitivos. Por contra, los comportamientos relacionados con la atención y fomento de sugerencias y participación del alumnado en aspectos organizativos y de decisión en las clases, y los referidos a la atención a diferentes ritmos de aprendizaje, son percibidos con una «moderadamente baja» frecuencia en las clases.

El género del alumnado origina diferencias significativas sólo en la sub-escala: Atención al desarrollo cognitivo y metacognitivo ( $p=.043$ ), en favor de las chicas. Aunque no existen diferencias significativas en las demás sub-escalas, la tendencia refleja siempre una mejor valoración global de comportamientos docentes por parte de las chicas en todas las sub-escalas y en la escala global EPAACEF.

Esta información puede cuestionar, en la actualidad, los resultados de estudios tradicionales que señalaban una atención prioritaria a los chicos en las clases de EF (Bain, 1985; Griffin, 1989; Wright, 1997; Wright & King, 1991), o contribuir a consolidar otros que señalan una evolución positiva en la percepción de igualdad de trato del profesorado de EF al alumnado de uno u otro género (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, & Cogérino, 2007; Hernández-Álvarez, López-Crespo, Martínez-Gorroño, López-Rodríguez, & Álvarez-Barrio, 2010).

En todo caso, la mejor percepción de las chicas debe interpretarse como un factor favorable para aspectos del aprendizaje (especialmente motivación) (Cox & Williams, 2008; Moreno et al., 2010; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005; Zhang, Solmon, Kosma, Carson, & Gu, 2011), y para la adopción de estilos de vida activa con los que el incremento del apoyo a la autonomía mantiene una relación positiva (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Hagger et al., 2003; Lim & Wang, 2009; Zhang et al., 2012).

La edad no ocasiona diferencias significativas en la percepción de apoyo a la autonomía en la escala global ( $p=.055$ ), pero sí en la sub-escala de Atención y fomento de sugerencias, propuestas y participación activa ( $p=.01$ ), y en la sub-escala de Atención al desarrollo cognitivo y meta-cognitivo ( $p=.001$ ). En ambas, el alumnado de mayor edad percibe mayor frecuencia de los comportamientos docentes.

Con estos resultados, se podría interpretar que los docentes conceden mayor participación en las clases al alumnado al final de la etapa educativa, al igual que sucede con el mayor uso de estrategias más

próximas a metodologías de carácter constructivista que buscan la comprensión de lo que sucede en la clase. Aunque siempre es positivo fomentar una mayor participación del alumnado en las clases, cabe preguntarse si no es tarde para el desarrollo de su autonomía.

El análisis de resultados en función del profesorado permite observar la configuración de dos subgrupos diferenciados (ANOVA, Post-hoc Scheffé, subconjuntos para  $\alpha=0.05$ ). Por un lado, los cuatro profesores que reciben una valoración de «moderadamente baja» para el conjunto de la EPAACEF y, por otro, los tres cuya valoración media es «moderadamente alta». Además, sólo dos de los profesores (PMR y PML) mantienen la valoración de «moderadamente alta» frecuencia de comportamientos de apoyo a la autonomía en las 4 sub-escalas (valores por encima de 2.51).

### Comportamientos docentes de apoyo a la autonomía que reciben una mayor y menor valoración por parte del alumnado

Considerando el conjunto del profesorado, sólo el ítem: «Comenta con nosotros los objetivos de las actividades que vamos a realizar» recibe la valoración de «alta» frecuencia en el comportamiento de los docentes (3.17), resultados que están en la misma línea de los de Aguado-Gómez, Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, y López-Rodríguez, (2016). Consideramos que puede ser un intento de desarrollar el conocimiento de la funcionalidad de las actividades para posterior utilización de manera autónoma.

Los resultados reflejan «moderadamente alta» frecuencia en los comportamientos docentes expresados en 14 de los 34 ítems. Cabe destacar aquellos comportamientos que aluden a que el docente anima al alumnado a «...seguir intentando corregir los errores que comete» (2.96); corrige al alumnado valorando las mejoras personales de cada uno sin compararlos con la mejora de los demás... (2.84); propone otra actividad más difícil al alumnado cuando ve que ya les sale bien la actividad que están haciendo (2.83); y, cuando explica la actividad, les dice para qué sirve y por qué es bueno hacerla (2.81). En consecuencia, los docentes se preocupan por la mejora del proceso, animando al alumnado a mejorar, entendiendo el error como parte del proceso de aprendizaje, e involucrando al alumnado en un *saber fuerte* de su saber procedimental.

Entre los 14 ítems mejor valorados, se encuentran 8 de los 11 ítems en los que se reflejan comportamientos docentes con diferencias significativas de valoración en función del género. En todos ellos (100%), la valoración de la frecuencia de los comportamientos docentes es más alta entre las chicas.

En el extremo contrario, encontramos tres ítems con valoración de «baja» frecuencia de comportamientos docentes. Son comportamientos en los que el docente ofrece al alumnado la posibilidad de participar en las decisiones sobre las normas de funcionamiento de la clase (1.87); permite elegir el nivel de dificultad de las tareas (1.86); y permite modificar las actividades que se realizan en clase siempre que estén relacionadas con lo que se está aprendiendo (1.77). Las chicas perciben menor frecuencia de estos comportamientos en las clases de EF, lo que puede ser interpretado como que la escasa frecuencia en la cesión de responsabilidades durante la enseñanza afecta más a las chicas que a los chicos.

Sin duda, la cesión del control en aspectos de organización o de decisión no es uno de los puntos fuertes del profesorado estudiado, condicionando de esta forma un mayor desarrollo de la autonomía funcional (Noom, et al. 2001). Estos resultados confirman la necesidad de desarrollar estrategias formativas encaminadas a ceder mayor responsabilidad al alumnado.

### Los comportamientos de los docentes reflejados en cada dimensión del apoyo a la autonomía

El tercer ámbito de análisis se centra en la actuación del docente con relación a cada una de las dimensiones de la escala.

En la primera de las sub-escalas: «Atención y fomento de sugerencias, propuestas y participación activa», es relevante observar que sólo en uno de los ítems todos los docentes alcanzan una valoración de «moderadamente alta» o «alta» frecuencia. De acuerdo con la percepción del alumnado, todos los docentes les ofrecen la posibilidad de que

sean ellos los que tomen «...decisiones sobre aspectos como la creación de los grupos de trabajo, o el espacio para realizar las actividades». Por el contrario, en el resto de los ítems (seis), la mayoría de los docentes no alcanzan esa valoración de «moderadamente alta» frecuencia, ofreciendo una pobre imagen respecto de comportamientos que reflejan una atención a la participación del alumnado en aspectos claves en el desarrollo de la autonomía (Tabla-4).

Tabla 4  
Valoración de frecuencia de comportamientos por docente: sub-escala de "Atención y fomento de sugerencias, propuestas y participación activa"

Comportamientos docentes	PLR	PCS	PIK	PML	PCH	PMR	PYA
Nos anima a hacer preguntas sobre las dudas que tenemos para resolver las actividades que estamos trabajando	2.59	2.09	1.97	3.25	2.39	2.59	2.90
Nos ofrece la posibilidad de participar en las decisiones sobre las normas de funcionamiento de la clase	1.95	1.61	1.85	2.38	1.83	2.09	1.90
Escucha con atención nuestras sugerencias sobre las actividades realizadas	2.20	2.06	2.08	2.79	2.07	2.64	2.77
Nos permite modificar juegos o actividades siempre que se relacionen con lo que estamos aprendiendo	1.70	1.63	1.57	2.27	1.64	2.31	2.06
Nos propone participar en la corrección de las actividades realizadas por los compañeros o compañeras	1.96	1.87	2.01	2.74	1.80	2.59	2.16
Nos ofrece que seamos nosotras y nosotros quienes tomemos decisiones sobre aspectos como la creación de los grupos de trabajo, el espacio para realizar las actividades, o los materiales con las que las realizamos...	2.61	2.69	2.63	3.25	2.48	2.88	2.68
Cuando surge algún conflicto con los compañeros o compañeras intenta que lo resolvamos por nosotros mismos	2.54	2.20	2.28	2.96	2.41	2.53	2.35

En consecuencia, el apoyo al desarrollo de la autonomía del alumnado tiene un punto débil en el conjunto de esta dimensión. De hecho, en dos de los ítems, todos los docentes obtienen una valoración de «moderadamente baja» o «baja» frecuencia. Ofrecer «...la posibilidad de participar en las decisiones sobre las normas de funcionamiento de la clase» o permitir «...modificar juegos o actividades siempre que se relacionen con lo que estamos aprendiendo», no se encuentran entre los comportamientos habituales en el desarrollo de las clases.

Incluso, es destacable la escasa frecuencia con que la mayoría del profesorado propone al alumnado «...participar en la corrección de las actividades realizadas por los compañeros o compañeras», siendo éste un aspecto de colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje con significativa potencialidad para el desarrollo de la autonomía. De hecho, ningún docente alcanza una valoración «alta» en este tipo de comportamiento, y son cinco docentes los que obtienen una valoración equivalente a la «moderadamente baja» frecuencia.

En la segunda sub-escala: «Atención al ritmo de aprendizaje», la mayoría de los docentes obtiene una valoración «moderadamente baja» en cuatro de los siete ítems, constituyendo un reflejo de comportamientos docentes manifiestamente mejorables (Tabla-5).

Tabla 5  
Valoración de frecuencia de comportamientos por docente: sub-escala de "Atención ritmo de aprendizaje"

Comportamientos docentes	PLR	PCS	PIK	PML	PCH	PMR	PYA
Me pone otra actividad más difícil cuando ve que ya me sale bien la actividad que estoy haciendo	2.87	2.93	2.77	3.25	2.51	2.86	2.65
Me permite elegir el nivel de dificultad de las tareas	1.78	1.68	1.97	2.53	1.73	1.88	1.48
Me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide	1.93	2.04	2.22	2.52	1.81	2.33	2.16
Cuando estamos atascados en una actividad, nos ayuda a encontrar soluciones ofreciéndonos diferentes alternativas	2.74	2.45	2.54	3.09	2.33	2.95	3.13
Nos da tiempo suficiente para que resolvamos las actividades planteadas en clase	2.61	2.40	2.54	3.06	2.32	2.86	3.13
Nos sugiere cómo buscar más información por nuestra cuenta para conseguir mejor los objetivos de clase	2.21	1.93	2.06	2.98	2.46	2.29	2.77
Nos ayuda a reflexionar sobre lo que hemos aprendido dejándonos tiempo para comentar o responder a sus preguntas	1.99	1.81	2.08	2.83	1.99	2.66	2.16

Aun así, existen dos ítems con una valoración «moderadamente alta» y «alta» para una mayoría de los docentes (5 de 7), e incluso un ítem con valoración «moderadamente alta» y «alta» para todos los docentes. Se trata, en el primer caso, de comportamientos que pueden facilitar el adecuado progreso en el aprendizaje, ofreciendo al alumnado diferentes alternativas cuando están «...atascados en una actividad...» y dando el «...tiempo suficiente para que resolvamos las actividades planteadas». En el segundo caso, se trata del ítem que refleja una forma de entender la atención al ritmo de aprendizaje que podríamos etiquetar de exigente: «Me pone otra actividad más difícil cuando ve que ya me

sale bien la actividad que estoy haciendo».

En consecuencia, aunque la valoración media de la sub-escala es de «moderadamente baja» (2.34), existen matices que hacen pensar en la necesidad de explorar el pensamiento de los docentes respecto a la atención al ritmo de aprendizaje, con el objeto de conocer mejor cuáles son las concepciones que existen sobre esta cuestión, y la influencia que pueden tener en sus comportamientos instructivos.

La tercera sub-escala: «Atención a la motivación intrínseca», incluye el mayor porcentaje de ítems (66.7%) con una valoración de «moderadamente alta» y «alta» frecuencia (Tabla-6), coincidiendo con resultados de Aguado-Gómez et al. (2016). Sin duda, en la percepción del alumnado, los comportamientos docentes favorables a la atención a la motivación intrínseca constituye un punto fuerte de los docentes estudiados, y a juicio de diferentes autores, incidirán significativamente en el desarrollo de la autonomía de las alumnas y los alumnos (Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009; Rutten et al., 2012).

Tabla 6  
Valoración de frecuencia de comportamientos por docente: sub-escala de "Atención motivación intrínseca"

Comportamientos docentes	PLR	PCS	PIK	PML	PCH	PMR	PYA
Valora mi esfuerzo personal con independencia del resultado	2.78	2.53	2.61	3.14	2.36	3.16	3.19
Me anima a seguir intentando corregir los errores cuando los cometo	3.24	2.89	2.71	3.32	2.69	3.29	3.48
Me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora	2.01	2.01	2.19	2.54	1.72	2.41	2.71
Le da más importancia a que me supere a mí mismo que a superar a los demás	2.88	2.64	2.81	3.26	2.64	3.03	3.58
Valora nuestros errores como algo que puede pasar cuando estamos aprendiendo, sin hacernos sentir culpables	2.72	2.33	2.46	2.93	2.39	3.05	3.42
Cuando me corrige valora mis mejoras personales sin compararme con lo que mejoran los demás compañeros o compañeras	2.83	2.46	2.54	3.02	2.41	3.09	3.48
Se preocupa por nuestros problemas y sensaciones	2.54	2.17	2.41	2.78	1.90	2.90	2.90
Nos hace sentir que somos una parte importante del grupo para el buen desarrollo de la clase	2.13	2.03	2.16	2.98	2.19	2.83	3.00
Nos dice que debemos valorar nuestro trabajo por el placer de hacer las cosas bien, no por recibir recompensas o castigos	2.42	1.97	2.08	2.81	2.26	2.71	2.68

Aun así, existen tres ítems en los que la valoración media general de los siete docentes se sitúa en la escala «moderadamente baja» y además son más los docentes que obtienen esa valoración que los que la superan. Estos ítems reflejan comportamientos docentes que potencialmente pueden mejorar aspectos emocionales del alumnado referidos a su propia autoestima, como factor significativo para la autonomía personal (Beckert, 2005). Sin duda, esta percepción del alumnado respecto de la baja frecuencia de este tipo de comportamiento docente ofrece un contrapunto importante al valor medio general de esta sub-escala de atención a la motivación, cuestionando claramente el papel que juegan algunos docentes y planteando interrogantes sobre las formas de entender la motivación, que debería acercarse a su enfoque intrínseco como pilar fundamental del desarrollo de la autonomía personal (Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009).

La cuarta y última sub-escala: «Atención al desarrollo cognitivo y meta-cognitivo», se sitúa en segundo lugar en cuanto al porcentaje de ítems (63.6%) con una valoración de «moderadamente alta» y «alta»

Tabla 7  
Valoración de frecuencia de comportamientos por docente: sub-escala de "Atención desarrollo cognitivo y metacognitivo"

Comportamientos docentes	PLR	PCS	PIK	PML	PCH	PMR	PYA
Nos hace preguntas para saber si hemos entendido bien lo que tenemos que hacer	2.71	2.45	2.53	3.30	2.70	3.19	2.61
Nos ayuda a distinguir lo que es más importante de la actividad de lo que no lo es	2.71	2.60	2.48	3.15	2.47	2.71	2.77
Nos hace pensar sobre las causas de los errores que estamos cometiendo	2.96	2.43	2.44	3.27	2.70	2.79	2.68
Cuando estoy realizando una actividad me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué	2.41	2.14	2.32	3.02	2.51	2.55	2.26
Nos hace pensar en cómo utilizar las cosas que ya sabemos para poder resolver nuevas actividades	2.51	2.25	2.33	3.06	2.49	2.69	3.10
Comenta con nosotros los objetivos de las actividades que vamos a realizar	3.26	3.07	2.86	3.58	3.08	3.57	3.68
Me hace pensar sobre qué hacer para rectificar los errores que cometo	2.72	2.24	2.38	3.11	2.49	2.66	2.97
Nos pide que busquemos diferentes alternativas para resolver una actividad de clase	2.05	1.85	1.94	2.81	2.06	2.29	2.55
Cuando nos explica una actividad nos dice para qué sirve y por qué es bueno hacerla	2.80	2.60	2.49	3.35	2.84	3.38	2.97
Nos hace pensar sobre las causas o motivos por los que hemos progresado más o menos	2.39	2.06	2.06	2.91	2.15	2.66	2.74
Nos hace pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar	2.45	2.35	2.19	3.16	2.36	3.02	3.00

frecuencia para el conjunto del profesorado. Incluye el ítem que, como ya hemos comentado, refleja el comportamiento docente con una mayor valoración media de todos los incluidos en la escala: «Comenta con nosotros los objetivos...», en ese intento de que el alumnado pueda realizar el seguimiento de su propio aprendizaje (Tabla-7).

Sin embargo, tres de los siete docentes presentan valoraciones de frecuencia «moderadamente baja» o «baja» en más de un 50% de los ítems de la sub-escala, mientras que otros tres docentes sólo reciben esa valoración negativa en menos del 10% de los ítems, lo que ofrece una perspectiva de las relevantes diferencias que se producen entre los docentes en esta dimensión de atención al desarrollo cognitivo.

El siguiente ítem, después del ya comentado, que recibe una valoración media más alta (2.92), y sólo negativa en el caso de un profesor, es el que hace referencia a que el docente «Cuando nos explica una actividad nos dice para qué sirve y por qué es bueno hacerla», reflejándose el esfuerzo del profesorado por facilitar la comprensión y conocimiento de la finalidad de las actividades y la utilidad del propio aprendizaje como factor facilitador de la autonomía (Russel & Bakken, 2002; Rué, 2009).

También recibe una valoración media relevante (2.79) el ítem «...hace preguntas para saber si hemos entendido bien lo que tenemos que hacer». El hecho de que sólo un único docente reciba una valoración de «moderadamente baja» frecuencia, muestra que ese tipo de comportamientos que tratan de ofrecer explicación de las razones por las que se realizan las actividades, o de asegurarse de la comprensión por parte del alumnado, presenta una frecuencia adecuada, constituyendo un rasgo de calidad del discurso docente.

Asimismo, es destacable el resultado del ítem que alude a que el profesorado «...hace pensar sobre las causas de los errores que estamos cometiendo» (2.75 de media y una frecuencia «moderadamente alta» o «alta» en cinco de siete docentes). No obstante, cabe señalar que el hecho de hacer pensar al alumnado no implica necesariamente, como ya se ha observado en otros estudios (López, 2012) que los docentes sean capaces de ofrecer una explicación de las causas que llevan a las alumnas y los alumnos a cometer errores en la realización de las actividades.

Esta valoración positiva de comportamientos favorables al desarrollo del pensamiento del alumnado sobre sus acciones y posibilidades no debe ocultar la «moderadamente baja» frecuencia de otros comportamientos que se sitúan en el marco de esa misma intención. Así, una mayoría de los docentes presenta frecuencias «moderadamente bajas» en comportamientos reflejados en los ítems «Cuando estoy realizando una actividad me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué» (2.46) y «Nos hace pensar sobre las causas o motivos por los que hemos progresado más o menos» (2.42). El problema es que este tipo de comportamientos están asociados a dos momentos claves de la intervención docente favorable a desarrollar el pensamiento: el momento de la acción y en el momento muy posterior cuando se trata de hacer una valoración global del progreso que ha experimentado el aprendizaje de cada alumna y alumno.

En esta sub-escala de «Atención al desarrollo cognitivo y meta-cognitivo», también existe un ítem que destaca por su «moderadamente baja» frecuencia: «Nos pide que busquemos diferentes alternativas para resolver una actividad de clase» (2.22), ofreciendo, desde nuestra perspectiva, una coherencia con resultados de la dimensión de «Atención y fomento de sugerencias, propuestas y participación activa», ya que parece reflejar una forma de entender la enseñanza en la que la participación del alumnado en algunas tomas de decisión no constituye una fortaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, es en esta dimensión de atención al desarrollo cognitivo, junto con la de atención a la motivación, en la que las diferencias inter-docentes se muestran de una manera muy significativa y dignas de estudiar desde una perspectiva cualitativa. En ambas existe un docente, que no es el mismo, con una valoración media del conjunto de ítems que refleja una «alta» frecuencia de comportamientos favorables al desarrollo de la autonomía, definiéndose un perfil de mayor atención a la motivación frente a otro de mayor atención al desarrollo cognitivo.

## Conclusiones y prospectiva

Considerada la EPAACEF como un conjunto de comportamientos integrados que pueden favorecer el desarrollo de la autonomía del alumnado, la primera conclusión nos lleva a afirmar que dichos comportamientos se producen con «moderadamente baja» frecuencia, debiendo mejorar significativamente.

Parece oportuno señalar la idoneidad de diseñar escalas que, como la utilizada en este estudio, tratan de reflejar un enfoque más integral del apoyo docente a la autonomía del alumnado. Si la escala sólo contuviera comportamientos de motivación, como sucede en otras escalas, los resultados podrían ser engañosos. Los docentes obtienen buenas valoraciones en lo referente a la atención a la motivación, y también al desarrollo cognitivo, pero no así en otros factores relevantes para un enfoque más integral del apoyo a la autonomía en las clases de EF, como se infiere de la «moderadamente baja» frecuencia de comportamientos reflejados en las sub-escalas de «Atención y fomento de sugerencias, propuestas y participación activa» y de «Atención al ritmo de aprendizaje».

En su conjunto, analizando la EPAACEF globalmente no se producen diferencias significativas en función del género y de la edad, pero sí en alguna de las sub-escalas. Los comportamientos de «Atención y fomento de sugerencias, propuestas y participación activa», así como los de la sub-escala de «Atención al desarrollo cognitivo y meta-cognitivo del alumnado», son percibidos de manera más positiva por el alumnado de mayor edad, así como por las chicas en el caso de la atención al desarrollo cognitivo.

Las diferencias más relevantes se producen en el análisis de los resultados inter-docentes, configurándose con suficiente nitidez dos subgrupos diferenciados por la frecuencia de comportamientos favorables al desarrollo de la autonomía. Por un lado, el grupo de aquellos docentes con valoraciones medias de «moderadamente alta» frecuencia de comportamientos favorables a la autonomía; y, por otro, mayoritario, el grupo de los docentes con valoraciones medias de «moderadamente baja» frecuencia de comportamientos favorables a la autonomía. Al primero de los grupos pertenecen dos docentes que mantienen una valoración positiva en las cuatro dimensiones de la escala.

Este estudio tiene las fortalezas y las limitaciones tradicionales de la investigación descriptiva. Entre sus fortalezas se encuentra la de ofrecer a la comunidad científica y docente un instrumento más completo que los existentes hasta este momento, ya que recoge aspectos del desarrollo de la autonomía que no se incluyen en otras escalas.

Entre las limitaciones se encuentra aquella que es común a todos los estudios poblacionales realizados a través de auto-informes de los participantes. Se trata de una descripción de la percepción de los participantes sobre los comportamientos docentes, con todo su valor porque las personas nos regimos por nuestras percepciones, pero desde la perspectiva de la investigación educativa es necesario contrastar con la realidad de las clases y tratar de escuchar la voz de los docentes.

En ese sentido, los siete docentes participantes en este estudio han aceptado participar en un grupo focal sobre el apoyo a la autonomía, y grabar todas las sesiones de una unidad didáctica (media de nueve sesiones por profesor), lo que va a permitir un futuro análisis de discursos y comportamientos docentes relacionados con el apoyo a la autonomía del alumnado. Ese futuro análisis debe permitir, entre otros aspectos, valorar la relación existente entre la percepción del alumnado y la realidad de los comportamientos docentes observada directamente en su quehacer cotidiano, así como establecer las recomendaciones necesarias para mejorar el apoyo a la autonomía en las clases de EF.

## Referencias

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Aguado-Gómez, R., Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L., & López-Rodríguez, A. (2016). Supporting Autonomy in Physical Education:

- Perception Versus Reality. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62),183-202.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & 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.
- Bain, L. (1985). The Hidden Curriculum re- Examines. *Quest, Greensboro*, 37(2), 145-153. Recuperado de: <http://www.iwg-ti.org/index.php?id=63>.
- Beckert, T. E. (2005). Fostering autonomy in adolescents: A model of cognitive autonomy and self-evaluation. American Association of Behavioral and Social Sciences, Las Vegas, Nevada.
- 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(6), 740-756.
- Bouchard, P. (2009). Some factors to consider when designing semi-autonomous learning environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(2), 93-100. Recuperado de <http://www.ejel.org/search/index.html?sort=7:asc>
- 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
- 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.
- Cheon, S., 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(3), 365-396.
- Chica, F. A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, (6), 167-195.
- 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.
- Díaz, F., & Hernández, R.G. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México DF: Editorial McGraw Hill.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 14(2), 59-69.
- Griffin, P. (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. In: T. Templin, J. Tomas, & P. Schempp, (eds.) *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (pp. 219-233) Indianapolis: Benchmark Press.
- 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.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653.
- Hernández-Álvarez, J. L., López-Crespo, C., Martínez-Gorroño, M<sup>a</sup> E., López-Rodríguez, A., & Álvarez-Barrio, M<sup>a</sup> J. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado de Educación Física: ¿Cuestión de género? *Movimiento*, 16(4), 209-225.
- Kaplan, H., Assor, A., & Roth, G. (2003). Is autonomy important for all students? Evidence from a longitudinal study. Paper presented at the 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- 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.
- 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.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883-904.
- Martín, E., & Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Moreno, J. A., Gómez, A., & Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 15-27.
- Nicaise, V., Bois, J. E., Fairclough, S. J., Amorose, A. J., & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915-926.
- Noom, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-76.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537.
- 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.
- 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.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Russell, S., & Bakken, R.J. (2002). Development of autonomy in adolescence. *NebGuide*. Lincoln: University of Nebraska- Lincoln the extension.
- 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.
- Sepúlveda Ramírez, M. G. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 27-35.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- 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.
- 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.
- Wright, J. (1997). The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and co- Educational physical Education Lessons. *Sport, Education and Society*, 2(1), 55-72.
- Wright, J., & King, R. C. (1991). «I say what I mean», said Alice: An Analysis of Gendered Discourse in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(2), 210-225.
- 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.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. L. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.