

## **Necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas de habilidad en educación secundaria**

### **Basic psychological needs and implicit beliefs of ability in secondary education**

Lidia Hernández-Andreo<sup>1</sup>, Manuel Gómez-López<sup>1</sup>, Alberto Gómez-Mármol<sup>1</sup>,  
Antonio Joaquín García-Vélez<sup>1</sup>, y Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Murcia, España

#### **Resumen**

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas y las creencias implícitas de habilidad en alumnado de Educación Secundaria. La muestra estuvo formada por un total de 97 estudiantes de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años (edad media =  $13.32 \pm 0.62$  años) a los que se les aplicaron los cuestionarios de apoyo a las necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas sobre la habilidad en sus clases de Educación Física. Los resultados no encontraron diferencias significativas en las variables de necesidades psicológicas básicas y de creencias implícitas de habilidad en función del género de los estudiantes. Por otro lado, la creencia de entidad correlacionó positivamente con el apoyo a las relaciones sociales, mientras que la creencia incremental correlacionó positivamente con el apoyo a la competencia y las relaciones sociales. Estos resultados pueden servir de referencia a profesores de Educación Física a la hora de establecer estrategias en función del género que favorezcan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes.

**Palabras Clave:** Educación Física; Competencia; Adolescente; Género.

#### **Abstract**

The aim of this study was to know the levels of basic psychological needs, and implicit beliefs of ability in secondary stage students. The sample was made up of a total of 97 students of Secondary Education, with ages between 13 and 15 (mean age =  $13.32 \pm 0.62$  years) to whom the questionnaires to support basic psychological needs and ability beliefs were applied in Physical Education lessons. The results found no significant differences in the variables of basic psychological needs and implicit beliefs of ability based on the gender of the students. On the other hand, entity belief positively correlated with support for social relationships, while incremental belief positively correlated with support for competition and social relationships. These results can serve as a reference for physical education teachers when establishing gender-based strategies to meet the basic psychological needs of their students.

**Key words:** Physical Education; Competence; Teenagers; Gender.

Fecha de recepción: 25/11/2020

Fecha de aceptación: 07/12/2020

Correspondencia: Manuel Gómez-López, Universidad de Murcia, España  
Email: mgomezlop@um.es

## Introducción

Actualmente, la sociedad ha tomado consciencia de que la actividad física propicia el desarrollo personal y social de las personas, así como la mejora de los aspectos psicológicos y físicos (Le Breton, 2018; Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Como afirman González-Carcelén y Gómez-Mármol (2019), los profesores tienen la labor de intentar que en las clases de Educación Física (EF) se favorezca este desarrollo personal y social, además de fomentar la práctica de actividad física entre los alumnos, con el fin de que ésta perdure toda la vida y favorezca el rendimiento académico (Baños et al., 2017). Existen diferentes teorías que tratan de explicar cómo las personas se involucran en una actividad por distintas razones. Una de las teorías que mayor respaldo científico posee es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) formulada por Deci y Ryan (2012). Esta Teoría se aplica en diversos entornos con el fin de explicar la motivación humana para implicarse en distintos tipos de actividades (Deci & Ryan, 2008). En este sentido, en las últimas décadas, la TAD ha resultado eficaz para explicar los motivos de adherencia a la práctica deportiva. Deci y Ryan (2000) revelan que en la TAD hay mediadores psicológicos innatos y universales que se utilizan para alcanzar los comportamientos más autónomos o volitivos en las clases de EF. En la misma línea, Deci y Ryan (2008) indicaron que la TAD está determinada por tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), cuya satisfacción incide sobre la motivación, a saber:

- Autonomía: Los individuos necesitan controlar el origen de sus acciones y disponer de fuerza para establecer su propio comportamiento.
- Competencia: Se basa en la capacidad de conseguir una acción que resulte eficaz. La competencia no es una habilidad de la persona sino un sentido de confianza.
- Relación con los demás: Se refiere a la capacidad para relacionarse y mostrar empatía por los demás y que, a su vez, los demás muestren una relación verdadera con uno mismo, así como sentir satisfacción con el mundo social.

Deci y Ryan (2000) señalan que cada una de estas NPB son imprescindibles para el desarrollo personal y el bienestar en la vida cotidiana, de forma que si alguna de ellas se ve frustrada, las consecuencias serían negativas a nivel personal. En este sentido, se requiere principalmente de la satisfacción de las tres necesidades. En este sentido, gran cantidad de las investigaciones ya realizadas sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el contexto de la EF se han centrado en analizar su relación con la motivación. Así, la evidencia científica señala que existe una correlación positiva entre una motivación más autodeterminada y la satisfacción de las NPB (Cera et al., 2015; Milyavskaya et al., 2014). En la misma línea, Núñez y León (2016) realizaron una investigación con 276 alumnos que reveló que un soporte apropiado a las NPB favorecía el aumento de una motivación más autodeterminada. Otro estudio reciente desarrollado por Menéndez y Fernández-Río (2017), con una muestra de 402 alumnos de edades comprendidas entre 12 a 18 años demostró que la correlación positiva entre la satisfacción de las NPB y la motivación más autodeterminada.

También en el ámbito de la EF, la TAD señala que el estilo interpersonal docente puede influir en el tipo de regulación motivacional de los alumnos en las clases de EF y, por ende, el profesor de EF tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje (Lebrero-Casanova et al., 2019; Sevil et al., 2016). Hay que resaltar que el aburrimiento en las clases de EF puede desencadenar experiencias negativas que deriven en el abandono de la práctica físico deportiva (Baena-Extremera et al., 2012). Por esta razón, desarrollar consecuencias positivas como la diversión y la predisposición hacia los diferentes contenidos curriculares en el alumnado puede generar de manera indirecta una mayor adherencia a la práctica de actividad física, y de manera directa unos mayores niveles de actividad física (Gómez-López et al., 2014; Gómez-López et al., 2015).

Según Albarracín y Moreno-Murcia (2017), la función del docente adquiere gran relevancia en el sistema escolar, sobre todo a partir de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa española (L.O.M.C.E.) y es quien orienta, con su personalidad y profesionalidad, todas las influencias que los estudiantes reciben durante las clases. En este sentido, el modo en el que el docente de EF plantea sus actividades es capaz de modular el desarrollo de un tipo u otro de creencia implícita sobre la habilidad (Xiang & Lee, 2002). Li y Lee (2004) definieron las creencias implícitas sobre la habilidad como lo que

piensan los individuos sobre las diferencias que perciben entre la capacidad y el esfuerzo; así, si una habilidad se presenta como estable, no se puede ver alterada por el esfuerzo mientras que, cuando se percibe que esta capacidad se adquiere con la práctica deportiva entonces sí puede mejorarse con un mayor esfuerzo. Consecuentemente, se distinguen dos tipos de creencias de habilidad en la actividad físico-deportiva: una creencia incremental, fundamentada en la idea de que la habilidad puede mejorar mediante el aprendizaje y capacitación; y una creencia de entidad que considera que la habilidad es biológicamente estable y, por ello, no se presta al cambio (Gómez-López et al., 2020).

Al igual que con las NPB, en el estudio de las creencias implícitas de habilidad se han desarrollado numerosas investigaciones sobre su relación con la motivación. Sáenz-López et al. (2017) analizaron las creencias implícitas de jugadoras de baloncesto en etapas de formación y registraron la relación entre el desarrollo de una motivación basada en la sensación de autonomía y la creencia implícita de la habilidad incremental. En esta misma línea, Zamarripa et al. (2016) constataron tanto la relación anteriormente señalada como, a su vez, la correlación entre la creencia de entidad y la motivación hacia el ego. Por otro lado, González-Cutre et al. (2007) indicaron que la creencia incremental, la competencia y la relación percibida preveían de forma positiva y significativa la motivación autodeterminada (MA), sin embargo, la creencia de habilidad incremental lo hacía de forma negativa, sin encontrarse relación alguna entre la MA y la autonomía.

Bajo esta contextualización teórica, el objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas y las creencias implícitas de habilidad, así como conocer las posibles diferencias según el género en alumnado de Educación Secundaria.

## Método

### Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 97 alumnos (58 chicos y 39 chicas), de edades comprendidas entre los 13 y 15 años ( $13.32 \pm .62$ ), pertenecientes a cuatro grupos de primero de Enseñanza Secundaria Obligatoria de un centro educativo de la Región de Murcia. La selección de la muestra fue escogida de forma no probabilística y por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017).

### Instrumentos

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se administró la versión traducida al castellano del cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB) validado por Moreno et al. (2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES: Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Dicho instrumento está precedido de la frase “En mis clases de EF...” seguida de 12 ítems que miden la percepción de autonomía (4 ítems; e.g. “Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar”), percepción de competencia (4 ítems; e.g. “Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas”) y percepción de relaciones sociales (4 ítems; e.g. “Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase”). Las respuestas del cuestionario estaban valoradas en una escala tipo Likert que comprende desde 1 a 5, en la que 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 5 a “Totalmente de acuerdo”. Los coeficientes de consistencia interna (calculados mediante  $\alpha$  de Cronbach) fueron de  $\alpha = .72$  para el Apoyo a la Autonomía,  $\alpha = .75$  para el Apoyo a la Competencia y  $\alpha = .83$  para el Apoyo a Relaciones sociales.

Creencias implícitas de habilidad. Se utilizó la versión española validada por González-Cutre et al. (2007) del Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire-2 (CNAAQ-2) de Biddle et al. (2003). El instrumento está compuesto de un total de 12 ítems encabezados por el enunciado “Tus creencias sobre habilidad en deporte son...”. Los ítems se agrupan dos factores: las creencias incrementales (6 ítems; e.g. “Si te esfuerzas lo suficiente, siempre conseguirás mejorar en el deporte”) y las creencias de entidad (6 ítems; e.g. “Aunque lo intentes, el nivel que alcanzarás en el deporte cambiará muy poco”). Las respuestas se puntúan mediante una escala tipo Likert que comprende del 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). En este estudio se obtuvieron valores de consistencia interna  $\alpha$  de  $.75$  para el factor de Entidad y  $.82$  para la dimensión Incremental.

### Procedimiento

El diseño de este estudio corresponde a una investigación empírica con metodología cuantitativa, concretamente a un estudio descriptivo con poblaciones mediante encuestas con muestras no probabilísticas de tipo transversal (Montero & León, 2007). En primer lugar, se solicitó un consentimiento informado al Centro Educativo y a las familias de los participantes. Posteriormente, se administraron los cuestionarios en el Centro Educativo. Durante la implementación, que se realizó en horario escolar, al menos uno de los investigadores estaba presente en el aula. Se garantizó el anonimato de las respuestas y la confidencialidad de los datos. Los adolescentes contestaron a los cuestionarios en aproximadamente 20 minutos, sin que ninguno de ellos informara de problemas para la cumplimentación de este. Este estudio contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

### Análisis Estadístico

En primer lugar, se utilizó la prueba estadística de  $\alpha$  de Cronbach para el análisis de la consistencia interna de las dimensiones de los tres instrumentos. Los valores de alfa de Cronbach entre .70 y .90 indican una buena consistencia interna (Oviedo & Campo, 2005). Todos los valores de este estudio fueron superiores a  $\alpha > .70$ . Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas) tanto para el total de la muestra como atendiendo a las categorías de las variables independientes (género). A continuación, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de la muestra y se analizaron las diferencias significativas en función del género de los estudiantes mediante la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. Además, se calcularon las correlaciones entre todas las variables objeto de estudio a través de la prueba Rangos de Spearman. Se consideró una significación al 95%.

### Resultados

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos para la totalidad de la muestra y diferenciando según el sexo en las variables de necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas de habilidad. Se aprecia que la necesidad psicológica básica más desarrollada es la del apoyo a las relaciones sociales frente a sus grupos de comparación. En cuanto a las creencias implícitas de habilidad, los niveles de desarrollo de la percepción de la habilidad como incremental resultan muy superiores a los de entidad. En el análisis de los resultados por sexos, sólo en el apoyo a la competencia y la creencia implícita de habilidad incremental son superiores los niveles de los chicos, pero, en ningún caso, se alcanza la significación estadística ( $p < .05$ ) de las diferencias.

**Tabla 1**

*Resultados descriptivos de las variables necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas de habilidad.*

Variables	Total de la muestra <i>M ± DT</i>	Sexo		Sig.
		Masculino <i>M ± DT</i>	Femenino <i>M ± DT</i>	
Necesidades Psicológicas Básicas				
Apoyo a la autonomía	3.07 ± .76	2.97 ± .69	3.32 ± .83	.136
Apoyo a la competencia	3.94 ± .71	3.97 ± .71	3.89 ± .72	.599
Apoyo a las relaciones sociales	4.13 ± .78	4.11 ± .75	4.16 ± .81	.590
Creencias implícitas de habilidad				
Entidad	2.51 ± .82	2.48 ± .84	2.55 ± .81	.712
Incremental	4.33 ± .69	4.37 ± .73	4.27 ± .63	.263

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación típica.

En la tabla 2 se recoge el análisis de correlaciones entre las diferentes variables objeto de estudio. En primer lugar, se puede observar que el apoyo a la competencia correlacionó positiva y significativamente con las otras dos necesidades psicológicas básicas (apoyo a la autonomía y a las relaciones sociales). Con respecto a las creencias implícitas de habilidad, ambas dimensiones

correlacionaron negativamente entre sí y tanto con el apoyo a la competencia como el apoyo a las relaciones sociales.

**Tabla 2**

*Correlaciones entre NPB y Creencias Implícitas de Habilidad*

	AA	AC	ARS	CE	CI
Apoyo a la Autonomía (AA)	-	.37**	.19	-.0	-.01
Apoyo a la Competencia (AC)	-	-	.44**	-.16	-.28**
Apoyo a las Relaciones Sociales (ARS)	-	-	-	-.2*	-.49**
Creencia de entidad (CE)	-	-	-	-	-.40**
Creencia Incremental (CI)	-	-	-	-	-

NOTA: \* =  $p \leq .05$  \*\* =  $p \leq .01$ .

## Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue conocer la relación entre los niveles de necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas sobre la habilidad en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, así como sus diferencias según el género. En este sentido, se observaron relaciones significativas entre las dimensiones de necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas sobre la habilidad, sin embargo, no hubo diferencias en función del género de los estudiantes. A nivel general, los resultados del estudio mostraron puntuaciones altas en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, siendo la dimensión mejor valorada por los estudiantes el apoyo a las relaciones sociales o la relación con los demás, coincidiendo de esta forma con otros estudios recientes realizados por Martínez-Rubio et al. (2020), Trigueros et al. (2020), Prado-Gascó et al. (2017) y García-López et al. (2012). Sin embargo, estos resultados difieren con los datos del estudio realizado por Brock et al. (2009), quienes pusieron de manifiesto que los distintos niveles sociales afectaban en la manera de interactuar de los diversos grupos de alumnado. Aquellos estudiantes con mayor nivel socio-cultural podían influir cohibiendo los comportamientos de otros alumnos que se caracterizaban por ser más tímidos y, por tanto, la satisfacción de las relaciones sociales de estos estudiantes podría verse afectada. Por otro lado, el estudio realizado por Martínez-Rubio et al. (2020) con 464 estudiantes de secundaria demostró una relación positiva entre las necesidades y la satisfacción con la vida. Es más, los resultados reflejaron por un lado que fueron los chicos los que se sintieron más competentes y con mayor nivel de satisfacción con la vida y por otro, que aquellos que practicaron ejercicio en su tiempo libre afirmaron tener más satisfechas las necesidades psicológicas básicas y una mayor satisfacción con la vida.

En cuanto a las creencias implícitas de habilidad, los valores obtenidos para la dimensión incremental fueron superiores frente a la dimensión entidad. Hay que resaltar la escasez de estudios que han utilizado esta variable en el contexto de las clases de EF. De esta forma, diferentes estudios realizados en el ámbito deportivo como el de Gómez-López et al. (2020) y González-Cutre et al. (2007), están en consonancia con los resultados hallados, puesto que los deportistas valoraron el esfuerzo por encima del rendimiento y percibieron que los aprendizajes adquiridos fueron fruto del entrenamiento más que de las capacidades innatas.

De forma más específica, esta investigación analizó las diferencias en los niveles de necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas sobre la habilidad en función del género de los adolescentes. Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas para la variable necesidades psicológicas básicas en ninguna de sus dimensiones: autonomía, competencia y relaciones sociales. Sin embargo, basándonos en la literatura científica, los resultados del trabajo realizado por Honorio et al. (2020) apuntaron que los chicos tenían una mayor percepción de autonomía y competencia que las chicas. Estos datos resultan fundamentales considerando la relación que existe entre estas dimensiones y la continuidad de la práctica de actividad física en la edad adulta (García-Calvo et al., 2012) así como con el incremento de la autoestima y bienestar con la vida (Balaguer et al., 2008). En este sentido, en los resultados del estudio de Honorio et al. (2020), los chicos presentaron mayores niveles de autonomía y competencia que las chicas. En línea con lo anterior, otros estudios previos (Gené & Latinjak, 2014) han señalado mayor percepción en apoyo de relaciones sociales en chicos. Estos datos pueden deberse, según

Moreno y Martínez (2006), a que las chicas tienden a implicarse más en las relaciones con otros compañeros/as durante la práctica deportiva que los chicos.

En relación a la variable de creencias implícitas de habilidad según el género, los datos de este estudio no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas. Sin embargo, en el estudio realizado por Stenling et al. (2014) se observó que los chicos mostraron niveles levemente superiores en la creencia de habilidad incremental respecto a las chicas. Por otro lado, para una muestra de estudiantes universitarios, se obtuvieron resultados que revelaron igualmente mayor creencia incremental de habilidad entre los hombres (Li et al., 2004).

Además, esta investigación analizó las relaciones entre los niveles de necesidades psicológicas básicas y las creencias implícitas sobre la habilidad. Con respecto a la variable creencias implícitas de habilidad los resultados de nuestro estudio se desprenden una correlación positiva entre ambas dimensiones entre sí, incremental y entidad, respectivamente. No obstante, en la actualidad son escasos los estudios que traten el análisis de las creencias implícitas de habilidad mediante un diseño experimental (Moreno-Murcia et al., 2018). En el estudio de Li et al. (2005), en el que desarrollaron un trabajo con una muestra de estudiantes universitarias mostró que las chicas que consideraban la habilidad como algo inalterable (creencia de entidad), tendían a manifestar mayor ansiedad y estrés. Sin embargo, aquellas chicas que tenían la concepción de una creencia de habilidad incremental, se esforzaban más.

Este estudio aporta información valiosa que sirve como referencia a los profesores en el establecimiento de estrategias en función del género del estudiante que favorezcan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y por lo tanto de una motivación autodeterminada y una mayor diversión con las clases de EF.

Por otro lado, es reseñable reconocer que en el desarrollo de esta investigación se ha tenido que hacer frente a una serie de limitaciones que deben ser tomadas en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En este sentido, el tipo de muestra pertenece a un único nivel y centro educativo. El número de participantes es limitado, hecho que obliga a tener cautela a la hora de extrapolar los resultados, ya que no se pueden generalizar con rigor al conjunto de la población y, por ende, su validez externa se ve comprometida. Del mismo modo, la naturaleza exclusivamente cuantitativa y, a su vez, subjetiva (al tratarse de cuestionarios sujetos potencialmente a la deseabilidad social) de la información recogida supone asumir las limitaciones que la misma tiene. Debido a las limitaciones de este estudio, generalmente comunes en investigaciones de carácter transversales, se plantea el desarrollo de futuras investigaciones de corte longitudinal y experimental, incrementando la muestra con el fin de facilitar la generalización y comparación de resultados al tiempo que introduciendo nuevas técnicas de recogida de la información de carácter cualitativo como, por ejemplo, las entrevistas o los grupos de discusión. Además, también resultaría interesante tratar de conocer la posible influencia del tipo de tareas planteadas por el profesor en las sesiones de EF sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y las creencias implícitas de habilidad.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos pueden establecerse las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes mostraron valores medio-altos en las necesidades psicológicas básicas, siendo la dimensión más valorada el apoyo a las relaciones sociales. En las creencias implícitas de habilidad, la dimensión de creencia incremental obtuvo una puntuación muy superior con respecto a la dimensión de creencias de entidad
- No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables de necesidades psicológicas básicas y de creencias implícitas de habilidad atendiendo al género.
- Las relaciones entre variables mostraron que las dimensiones de las necesidades psicológicas básicas correlacionaron positiva y significativamente entre sí. Con respecto a las creencias implícitas de habilidad, ambas dimensiones, de Entidad e Incremental, correlacionaron negativamente entre sí. Finalmente, la creencia de entidad correlacionó

negativamente con el apoyo a las relaciones sociales, mientras que la creencia incremental correlacionó negativamente con el apoyo a la competencia y a las relaciones sociales.

**Contribución de cada Autor:** Para investigaciones con varios autores, en este párrafo se debe especificar la contribución individual de cada uno. Por ejemplo: “conceptualización, B.J.S-A.; metodología, B.J.S-A., A.G-M., y A.J.G-V.; análisis, L.H-A. y B.J.S-A.; escritura, revisión y edición, L.H-A., B.J.S-A., M.G-L., A.G-M., y A.J.G-V.; supervisión, M.G-L. y B.J.S-A.”.

**Financiación:** “Esta investigación no recibió ninguna financiación externa”.

**Conflicto de Intereses:** “Las/os autoras/es declaran que no tienen conflicto de intereses”.

## Referencias

- Albarracín, A., & Moreno-Murcia, J. A. (2017). La formación en contenidos acuáticos del profesorado de educación física. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 1(1), 7-15.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del "Sport Satisfaction Instrument (SSI)" adaptado a la Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-395. <http://dx.doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4037>
- Balaguer, I. Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Biddle, S. J., Wang, C. J., Chatzisarantis, N. L., y Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21(12), 973-989. <https://doi.org/10.1080/02640410310001641377>
- Brock, S. J., Rovengo, I., & Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375. <https://doi.org/10.1080/17408980802400494>
- Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C., & Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34336>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). SAGE.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., & Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 7-13.
- García-López, L. M. y Gutiérrez, D., González, S., & Valero, A. (2012). Cambios en la Empatía, la Asertividad y las Relaciones Sociales por al Aplicación del Modelo de Educación Deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- Gené, P., y Latinjak, A. (2014). Relación entre necesidades básicas y autodeterminación en deportistas de élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 49-56.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Arturo, J. (2014). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con la importancia de la educación física en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 38(2), 11-29. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645434002.pdf>

- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho, C., & Pérez, F. J. (2015). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción con la educación física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 40(1), 6-16. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432002.pdf>
- Gómez-López, M., Manzano-Sánchez, D., Merino-Barrero, J. A., & Valero Valenzuela, A. (2020). Causas del éxito en balonmano a través de las creencias sobre habilidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(77), 103-118. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.007>
- González-Carcelén, C. M., & Gómez-Mármol, A. (2019). Actividad física y responsabilidad personal y social en el alumnado de educación secundaria. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 31, 69-79.
- González-Cutre, D., Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., & Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En J. Castellano & O. Usabiaga (Eds), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp.407-417). Universidad del País Vasco.
- Honorio, S., Batista, M., & Silva, M. R. (2020). Motivation for physical activity practice and satisfaction with life in health sciences first-year students. Relationship between gender and different geographic regions. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(1), 26-31.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Anagrama.
- Lebrero-Casanova, I., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2019). Estilos de enseñanza participativos en las clases de Educación Física y su influencia sobre diferentes aspectos psicológicos. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 30-39. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2286>
- Li, W., Harrison, L. J., & Solmon, M. (2004). College students' implicit theories of ability in sports: Race and gender differences. *Journal of Sport Behavior*, 27(3), 291-304.
- Li, W., & Lee, A. M. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56(4), 439-461. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491836>
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65. <https://doi.org/10.1123/JTPE.24.1.51>
- Martínez Rubio, R., Granero-Gallegos, A., & Gómez-López, M. (2020). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física y su relación con la satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 45-53. <https://doi.org/10.5209/rced.61750>
- Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 32, 134-139. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52385>
- Milyavskaya, M., Nadolny, D., & Koestner, R. (2014). Where do self-concordant goals come from? The role of domain-specific psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40, 700-711. <https://doi.org/10.1177/0146167214524445>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno, J. A., Gea-Escámez, A., & Corbí, M. (2018). Predicción de la percepción de actividad física de los hijos a partir de la creencia de habilidad de los padres. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3), 1-11.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & 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.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oviedo, H. C., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Prado-Gascó, V., Borredá, S., & Giménez, M. C. (2017). Implicación en las clases de educación física y el rendimiento académico en adolescentes. *Calidad de Vida y Salud*, 10(2), 123-132.
- Sáenz-López, P., Mateos, M. J., Almagro, B. J., & Conde, C. (2017). Apoyo a la autonomía, creencias implícitas de habilidad y metas de logro en jugadoras de baloncesto en formación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 199-206.

- Sánchez-Alcaraz, B. J., Murcia Gálvez, S., Alfonso Asencio, M., & Hellín Martínez, M. (2020). Nivel de actividad física en estudiantes en función de la edad, el género, tipo de deporte practicado y su orientación motivacional. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(27), 160-169. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v13i27.3659>
- Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aíbar, A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 3-8. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I29.34855>
- Stenling, A., Hassmen, P., & Holmström, S. (2014). Implicit beliefs ability, approach-avoidance goals and cognitive anxiety among team sport athletes. *European Journal of Sport Science*, 14(7), 720-729. <https://doi.org/10.1080/17461391.2014.901419>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., González-Santos, J., & Cangas, A. J. (2020). Validación y adaptación de la escala de control psicológico del profesor hacia las clases de educación física y su efecto sobre las frustraciones de las necesidades psicológicas básicas. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 167-173. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.71550>
- Vlachopoulos, S. P., & 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 and Exercise Science*, 10(3), 179-201. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4)
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(1), 58-65. <https://doi.org/10.1080/02701367.2002.10608992>
- Zamarripa, J., De la Cruz, M. F., Álvarez, O., & Castillo, I. (2016). Creencias implícitas y orientaciones de meta de jugadoras mexicanas de fútbol elite. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 184-188. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I30.50240>