

## APOYO/CONTROL DOCENTE A LAS RELACIONES SOCIALES, COHESIÓN DE CLASE Y CONSECUENCIAS POSITIVAS Y NEGATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

*APOIO/CONTROLE DOCENTE NAS RELAÇÕES SOCIAIS, COESÃO DE CLASSE E CONSEQUÊNCIAS POSITIVAS E NEGATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA* 

*TEACHER SUPPORT/CONTROL OF SOCIAL RELATIONSHIPS, CLASS COHESION, AND POSITIVE/NEGATIVE CONSEQUENCES IN PHYSICAL EDUCATION* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128135>

 **Francisco Miguel Leo\*** <franmilema@unex.es>

 **Marco Batista\*\*** <marcobatist@gmail.com>

 **João Serrano\*\*** <j.serrano@ipcb.pt>

 **Miguel Ángel López-Gajardo\*** <malopezgajardo@unex.es>

\* Universidad de Extremadura. Cáceres, España.

\*\* Polytechnic Institute of Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

**Resumo:** El objetivo del estudio fue examinar la relación entre el apoyo/control docente a las relaciones sociales de los estudiantes y la implicación y las conductas disruptivas, y examinar el efecto mediador de la cohesión de clase. Participaron 718 estudiantes de Educación Física entre los 15 y 18 años ( $M = 15.65$ ;  $DT = .70$ ). Los resultados del estudio correlacional mostraron que el apoyo docente hacia las relaciones sociales se relacionó positivamente con la implicación y negativamente con las conductas disruptivas. En cambio, el control a las relaciones sociales se relacionó negativamente con la implicación y positivamente con las conductas disruptivas. Finalmente, los resultados mostraron que la cohesión de la clase medió entre el apoyo a las relaciones sociales y la implicación. En conclusión, el apoyo a las relaciones sociales y la cohesión de clase pueden producir un impacto significativo en la implicación y comportamientos disruptivos.

**Palavras-chave:** Educación y formación física. Enseñanza. Conducta y mecanismos de conducta. Autodeterminación.

Recibido en: 18 en. 2023  
Aprobado en: 11 jul. 2023  
Publicado en: 14 nov. 2023



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

## 1 INTRODUCCIÓN

Las relaciones sociales y la interacción entre los estudiantes han ganado una gran relevancia en los procesos de aprendizaje. Desde la teoría de la autodeterminación (TAD) al cual se postula que hay una serie de factores sociales que pueden ayudar a mejorar las relaciones y los procesos motivacionales y de aprendizaje en el contexto educativo (RYAN; DECI, 2017). En el ámbito de la Educación Física (EF), las conductas docentes de apoyo a las relaciones sociales han sido uno de los más estudiados (SPARKS *et al.*, 2015), demostrando que tiene un impacto directo el apoyo del docente a las relaciones sociales en la motivación y en resultados positivos en los estudiantes (LEO; MOURATIDIS *et al.*, 2022; LEO; PULIDO *et al.* 2022; SPARKS *et al.*, 2016, 2017).

Por otro lado, un factor social que ha sido recientemente investigado en el ámbito de la EF ha sido la cohesión de clase (LEO; FERNÁNDEZ-RÍO *et al.*, 2023; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023). Considerando la clase como un grupo, el sentimiento de los estudiantes de que cada uno de ellos y la clase aspiran a los mismos objetivos, y el sentimiento de que están unidos y cohesionados en este empeño, puede ser un determinante importante de la motivación y de resultados positivos (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2022; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023). En EF, se ha comprobado que las interacciones entre los alumnos durante la clase son muy frecuentes y afectivas, por lo que analizar la cohesión de clase puede tener una gran relevancia (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2022). Por tanto, a pesar de que el apoyo del docente a las relaciones sociales y la cohesión de clase han sido vinculados con diferentes consecuencias positivas en EF, no se ha establecido como la relación entre ellas puede ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje y las conductas de los estudiantes (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023; SPARKS *et al.*, 2015, 2017). Por lo tanto, el propósito principal de este estudio era analizar la relación entre el apoyo del docente a las relaciones sociales de los estudiantes y consecuencias positivas y negativas en EF y examinar el papel de la cohesión de la clase en dicha relación (VALLERAND, 1997).

### 1.1 ESTILO INTERPERSONAL DOCENTE DE APOYO A LAS RELACIONES SOCIALES

Los profesores de EF pueden desarrollar diferentes conductas docentes en relación a las interacciones sociales que se establecen en las clases de EF (HAERENS *et al.*, 2015). Algunos tienden a mostrar una postura cercana y con interacciones constantes con los estudiantes para tratar de implicarlos (SPARKS *et al.*, 2015, 2017). Además, tratan de promover la empatía en la relación profesor-alumno (LEO; MOURATIDIS *et al.*, 2022; SPARKS *et al.*, 2015, 2017), y ayudan a los alumnos a sentirse socialmente conectados, proponiendo tareas cooperativas e interdependientes para aumentar las interacciones entre los alumnos (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2022). Este tipo de estilo interpersonal docente, se ha denominado con un estilo de apoyo a las relaciones sociales (SPARKS *et al.*, 2015).

Por el contrario, otros docentes tratan de ejercer más presión hacia sus estudiantes para implicarlos en las tareas (VAN DEN BERGHE *et al.*, 2015). Estos profesores se muestran más fríos y distantes con sus estudiantes a través de una comunicación unidireccional (LEO; MOURATIDIS *et al.*, 2022) o, incluso, rechazando la interacción entre los estudiantes, produciendo así un ambiente emocionalmente frío (DE MEYER *et al.*, 2014). Suelen decantarse por una enseñanza centrada en la realización de tareas individuales, criticando a los estudiantes que no cumplen con sus expectativas, y con un mayor control sobre las interacciones de clase, estableciendo medidas disciplinarias (DE MEYER *et al.*, 2016; HAERENS *et al.*, 2015). Este tipo de estilo interpersonal docente, se ha denominado como un estilo de control a las relaciones sociales (DE MEYER *et al.*, 2014; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2022).

En líneas generales, el apoyo docente a las relaciones sociales se ha relacionado con la satisfacción de las relaciones sociales (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023; SPARKS *et al.*, 2016, 2017), la motivación autónoma (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023; SPARKS *et al.*, 2016, 2017) y consecuencias positivas en EF (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023; SPARKS *et al.*, 2017). En cambio, el control sobre las relaciones sociales se ha asociado a mayores niveles de frustración de las relaciones sociales, desmotivación y consecuencias negativas en estudiantes de EF (LEO; BEZHANIA *et al.*, 2022; LEO; FERNÁNDEZ-RÍO *et al.*, 2023; LEO; MOURATIDIS *et al.*, 2022; LEO; PULIDO *et al.*, 2022).

## 1.2 COHESIÓN DE CLASE

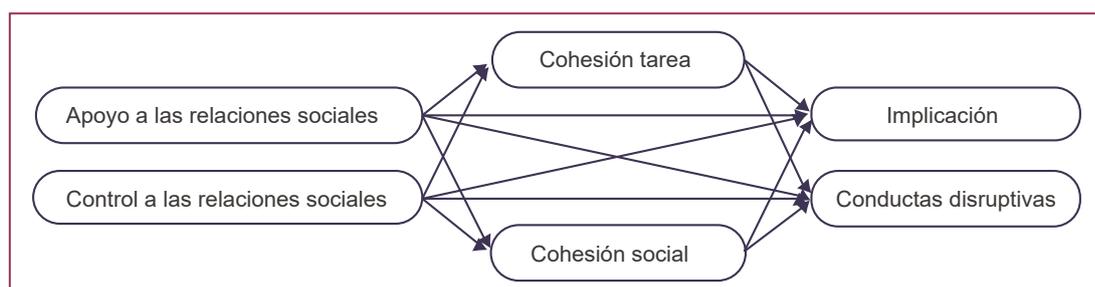
El término cohesión fue definido por Carron *et al.* (1998) como un estado emergente dinámico que “se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido en la búsqueda de sus metas y objetivos instrumentales y/o en la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros” (CARRON *et al.*, 1998, p. 213). Esta percepción de la cohesión puede estar relacionada con la tarea, que refleja la intensidad con la que los alumnos de una clase trabajan juntos para conseguir objetivos comunes, o con el bienestar social, que refleja la intensidad con la que los alumnos de una clase empatizan entre sí y disfrutan del compañerismo del grupo (CARRON *et al.*, 1985, 1998). La mayoría de los estudios sobre este concepto se han realizado en el ámbito deportivo, y muy pocos en el contexto educativo. Concretamente, la cohesión se ha relacionado positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autónoma y consecuencias positivas en deporte (BLANCHARD *et al.*, 2009; BOSSELUT *et al.*, 2020; ERIKSTAD *et al.*, 2018; PACEWICZ; SMITH; RAEDEKE, 2020). Recientemente, la cohesión de clase se ha asociado de forma positiva con la satisfacción de las relaciones sociales, la motivación autónoma y consecuencias positivas en EF (LEO; FERNÁNDEZ-RÍO *et al.*, 2023; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023). Además, la cohesión de clase ha mostrado una relación negativa con la frustración de las relaciones sociales, la desmotivación y consecuencias negativas en EF (LEO; FERNÁNDEZ-RÍO *et al.*, 2023; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023).

### 1.3 EL PRESENTE ESTUDIO

Diversas investigaciones basadas en la TAD (RYAN; DECI, 2017) han demostrado la importancia de la percepción de los estudiantes sobre el estilo de enseñanza hacia las relaciones sociales que adoptan sus profesores de EF en diversas consecuencias en el ámbito educativo (SPARKS *et al.*, 2016, 2017). Igualmente, la cohesión de clase ha mostrado recientemente tener una gran influencia en las consecuencias positivas y negativas. Sin embargo, cómo pueden llegar a interactuar ambas variables para obtener beneficios en los estudiantes no se ha tenido en cuenta (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023). Para tratar de valorar las consecuencias de ambas variables, se han examinado variables positivas y negativas. En primer lugar, se ha incluido la implicación de los estudiantes, ya que ha sido identificado como un elemento crítico en los contextos educativos (ver LEO; PULIDO *et al.*, 2022). En el presente estudio se utilizaron dos distinciones principales: el compromiso conductual que refleja los aspectos de esfuerzo y persistencia en la participación en las actividades y el compromiso emocional que refleja las reacciones afectivas que compromete a los estudiantes con el aprendizaje (LEO; PULIDO *et al.*, 2022). En segundo lugar, se ha incluido los comportamientos disruptivos, ya que es una de las principales causas del estrés y agotamiento docente y afectan a los demás alumnos de la clase provocando entornos de aprendizaje poco eficaces (KRECH; KULINNA; COTHRAN, 2010).

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio fue examinar la relación entre la percepción sobre el apoyo/control de los docentes a las relaciones sociales de los estudiantes con consecuencias positivas (es decir, implicación en clase) y negativas (es decir, conductas disruptivas) en EF. Un segundo objetivo era examinar el efecto mediador de la cohesión de la clase, entre los factores sociales y los resultados positivos/negativos.

**Figura 1-** Ilustración del modelo de mediación.



Fuente: Elaborado por los autores

Sobre la base de estos objetivos y de investigaciones anteriores, se hipotetizó que: 1) las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo a la relaciones sociales de sus profesores en EF serán predictores positivo de la implicación de los estudiantes (Hipótesis 1a) y negativo con las conductas disruptivas (Hipótesis 1b); 2) el control a las relaciones sociales de los profesores será un predictor negativo de la implicación de los estudiantes (Hipótesis 2a) y positivo con las conductas disruptivas (Hipótesis

2b); y 3) la cohesión de clase mediará en las relaciones de los antecedentes (apoyo/control a las relaciones sociales de los profesores) con los resultados positivos y negativos (implicación y conductas disruptivas; Hipótesis 3).

## 2 MÉTODO

### 2.1 PARTICIPANTES

Los participantes que formaron parte de la investigación fueron un total de 718 estudiantes de EF de sexo masculino ( $n = 378$ ) y femenino ( $n = 343$ ), con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años ( $M = 15.65$ ;  $DT = .70$ ). Pertenecían a 84 clases del 4º curso de Educación Secundaria de 12 centros educativos públicos del suroeste de España. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo de conveniencia teniendo en cuenta la proximidad geográfica de los centros y las posibilidades de los investigadores para acceder a la muestra. El porcentaje de muestra que se eliminó no superó el 1%, con solo 4 cuestionarios invalidados de un total de 722 cuestionarios recogidos. Los contenidos de EF impartidos durante el curso académico fueron determinados por el profesor de EF de cada clase, basándose en las directrices educativas locales.

### 2.2 INSTRUMENTOS

**Estilo interpersonal de relaciones sociales del docente.** Se utilizaron los factores vinculados a las relaciones sociales del Cuestionario de Estilo Interpersonal de Enseñanza en EF - TISQ-PE (LEO *et al.*, 2023a) para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el estilo de enseñanza interpersonal de sus profesores. Este cuestionario presenta una frase madre: “En las clases de Educación Física, mi profesor...”, seguida de cuatro ítems para evaluar el apoyo a las relaciones sociales (e.g., “...promueve las buenas relaciones entre los compañeros en todo momento”) y cuatro ítems para evaluar el control a las relaciones sociales (e.g., “...crea un ambiente que no me gusta”). Los estudiantes respondieron a todos los ítems en una escala tipo Likert de 5 puntos que iba desde uno (totalmente en desacuerdo) a cinco (totalmente de acuerdo). Un análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró que las respuestas se ajustaban adecuadamente a la estructura de dos factores:  $\chi^2 = 8.921$ ,  $df = 2$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .99$ ,  $TLI = .98$ ,  $RMSEA = .07$  (95% CI [.03, .19]),  $SRMR = .02$ . Además, los coeficientes Alfa y Omega de Cronbach se consideraron aceptables para el factor de apoyo ( $\alpha = .87$ ;  $\omega = .87$ ) y frustración de las relaciones sociales ( $\alpha = .85$ ;  $\omega = .85$ ; KNAPP; MUELLER, 2010; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994).

**Cohesión de clase.** Para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la cohesión de la clase, se utilizó el Cuestionario de Cohesión de Clase (CCQ; LEO, FERNÁNDEZ-RIO *et al.*, 2023). Esta escala incluye 18 ítems: nueve para evaluar la cohesión tarea (e.g., “Me gusta la forma en que trabajamos juntos como clase”) y nueve para evaluar la cohesión social (e.g., “Invito a mis compañeros a hacer cosas juntos”). Los estudiantes respondieron a todos los ítems en una escala tipo Likert de 9 puntos que iba de 1 (totalmente en desacuerdo) a 9 (totalmente de acuerdo). Al

igual que en el instrumento anterior, el AFC mostró un ajuste adecuado del modelo a los datos:  $\chi^2 = 413.023$ ,  $df = 134$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .92$ ,  $TLI = .90$ ,  $RMSEA = .08$  (95% CI [.07, .08]),  $SRMR = .05$ . Además, el CCQ mostró niveles aceptables de consistencia interna para la cohesión tarea ( $\alpha = .93$ ,  $\omega = .93$ ) y para la cohesión social ( $\alpha = .92$ ,  $\omega = .92$ ; KNAPP; MUELLER, 2010; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994).

**Implicación.** Esta variable se evaluó mediante la versión en español (LEO; PULIDO *et al.*, 2022) de la parte de Engagement de la Escala de Compromiso frente al Aprendizaje (EVDLS; SKINNER; KINDERMANN; FURRER, 2009). Este instrumento tiene 10 ítems divididos en dos factores: compromiso conductual (cinco ítems; e.g., “Me esfuerzo por hacerlo bien en clase”) y compromiso emocional (cinco ítems; e.g., “Cuando trabajamos algo en clase, me siento interesado”). Las respuestas se valoraron en una escala tipo Likert de 5 puntos que iba de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Dado que estábamos interesados en el factor global del instrumento y las correlaciones entre factores era moderadas-altas ( $r = .71$ ), se realizó un AFC jerárquico el cual mostró un ajuste aceptable del modelo:  $\chi^2 = 206.989$ ,  $df = .34$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .95$ ,  $TLI = .93$ ,  $RMSEA = .08$  (IC 95% [.07, .09]),  $SRMR = .05$ . Los factores de consistencia interna también mostraron puntuaciones adecuadas ( $\alpha = .91$ ,  $\omega = .91$ ; KNAPP; MUELLER, 2010; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994).

**Conductas disruptivas.** Se utilizó el factor “desobediencia a las normas” de la versión española (GRANERO-GALLEGOS; BAENA-EXTREMERA, 2016) del Instrumento de EF en el Aula - PEI (KRECH *et al.*, 2010). Incluye cuatro ítems (e.g., “No sigo las instrucciones”) y los estudiantes respondieron a ellos en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de uno (nunca) a cinco (siempre). El AFC ofreció apoyo a esta estructura factorial mostrando un ajuste aceptable del modelo:  $\chi^2 = 7.455$ ,  $df = 2$ ,  $p = .024$ ,  $CFI = .97$ ,  $TLI = .92$ ,  $RMSEA = .09$  (95% CI [.03, .16]),  $SRMR = .03$ . Asimismo, se obtuvieron puntuaciones de consistencia interna aceptables ( $\alpha = .76$ ,  $\omega = .76$ ; KNAPP; MUELLER, 2010; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994).

## 2.3 PROCEDIMIENTOS

En primer lugar, el estudio obtuvo el permiso del Comité de Ética de la Universidad de Extremadura (239/2019) del investigador principal, siguiendo así la Declaración de Helsinki de 1964. Asimismo, se cumplieron los requisitos éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA) en cuanto al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. En este sentido, se informó a los padres/tutores y a los supervisores escolares sobre la naturaleza y el propósito del estudio y se proporcionó un consentimiento informado por escrito. Los padres/tutores que estaban dispuestos a que sus hijos participase en el estudio firmaron el consentimiento y lo devolvieron al equipo de investigación. En segundo lugar, se siguió un diseño transversal, obteniendo los datos en el último tercio del curso académico para asegurar que los alumnos tuvieran una amplia interacción e información previa sobre las variables investigadas. Para la obtención de los datos, se siguió un protocolo de actuación similar en todos los colegios. Los participantes rellenaron los cuestionarios durante un periodo de EF programado. Los cuestionarios

se completaron individualmente, normalmente en 18-20 minutos, en ausencia del profesor de los alumnos, supervisados por los asistentes de investigación y sin condiciones de distracción.

## 2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Todos los análisis estadísticos se realizaron con la versión 7.1 de Mplus (MUTHÉN; MUTHÉN, 1998-2018). En los análisis principales, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales para probar las vías de mediación. Se incluyeron como variables independientes las dos dimensiones del estilo de enseñanza interpersonal de relación (apoyo y control) para predecir las consecuencias positivas (implicación) y negativas (conductas disruptivas); y los dos factores de cohesión de la clase (tarea y social) como variables mediadoras. Los efectos indirectos se probaron utilizando el método bootstrap con corrección de sesgo (10000 muestras con intervalos de confianza (IC) con corrección de sesgo del 95%; MACKINNON; LOCKWOOD; WILLIAMS, 2004) con el procedimiento de máxima verosimilitud (ML; el bootstrapping no está disponible utilizando la estimación MLR). Esto representa actualmente la forma más eficaz de identificar las mediaciones dada la asimetría de teóricas distribuciones (CHEUNG; LAU, 2008). La mediación se considera significativamente diferente de cero cuando el IC no cruza el cero.

## 3 RESULTADOS

### 3.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.

La Tabla 1 muestra las medias, desviaciones estándar, análisis de fiabilidad y las correlaciones entre cada una de las variables incluidas.

**Tabla 1** - Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas entre las variables del estudio

	<i>M</i>	<i>DT</i>	$\alpha / \Omega$	1	2	3	4	5
1. Apoyo relaciones sociales	4.34	0.81	.87 / .87	-				
2. Control relaciones sociales	1.53	0.86	.85 / .85	-.48**	-			
3. Cohesión tarea	6.78	1.68	.93 / .93	.36**	-.07	-		
4. Cohesión social	6.40	1.84	.92 / .92	.35**	-.03	.78**	-	
5. Implicación	4.15	0.74	.91 / .91	.48**	-.35**	.39**	.35**	-
6. Conductas disruptivas	1.62	0.76	.76 / .76	-.12*	.46**	-.08	-.06	-.41**

*Nota.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ;  $\alpha$  = Cronbach's Alpha;  $\Omega$  = McDonald's Omega.

Fuente: Elaborado por los autores

En primer lugar, cada una de las escalas mostró una consistencia interna aceptable ( $\alpha > .70$ ;  $\omega > .70$ ). En segundo lugar, los estudiantes mostraron una alta percepción de apoyo de sus profesores a las relaciones sociales ( $M = 4.34$ ) y baja percepción a las conductas de control a las relaciones sociales ( $M = 1.53$ ). Además, los valores de cohesión tarea ( $M = 6.78$ ) y cohesión social ( $M = 6.40$ ) fueron elevados.

Finalmente, los valores de implicación en clase fueron altos ( $M = 4.15$ ), mientras que las conductas disruptivas fueron reducidas ( $M = 1.62$ ).

En tercer lugar, en cuanto a las correlaciones entre las variables del estudio, el apoyo a relaciones sociales del profesor se relacionó positivamente con la cohesión a la tarea ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ), la cohesión social ( $r = .35$ ;  $p < .01$ ) y la implicación ( $r = .48$ ;  $p < .01$ ) y negativamente con las conductas disruptivas ( $r = -.12$ ;  $p < .05$ ). En cambio, el control a las relaciones sociales se relacionó negativamente con la cohesión a la tarea ( $r = -.07$ ), la cohesión social ( $r = -.03$ ) y la implicación ( $r = -.35$ ;  $p < .001$ ), y positivamente con las conductas disruptivas ( $r = .46$ ;  $p < .001$ ). Por último, la cohesión a la tarea y social se relacionaron positivamente con la implicación ( $r = .39 - .35$ ;  $p < .001$ ) y negativamente con las conductas disruptivas, aunque no de manera significativa ( $r = -.08 - -.06$ ). Además, la implicación presentó una relación negativa con el factor de conductas disruptivas ( $r = -.41$ ;  $p < .001$ ).

### 3.2 ANÁLISIS PRINCIPAL

El SEM se utilizó para testar las relaciones entre las percepciones del estilo interpersonal del profesor en cuanto a apoyo y control a las relaciones sociales sobre la implicación y conductas disruptivas en clase. Además, se empleó para evidenciar los efectos mediadores de la cohesión a la tarea y la cohesión social en esta relación. Para este análisis, se realizaron ocho modelos independientes, cuatro con el factor de apoyo del profesor a las relaciones sociales y cuatro con el factor de control a las relaciones sociales, como variables independientes, los factores de cohesión a la tarea y cohesión social como variables mediadoras y la implicación y conductas disruptivas como variables dependientes. En la Tabla 2 se muestran los resultados estandarizados de los modelos calculados.

**Tabla 2** - Coeficientes de los efectos directos e indirectos entre las variables del modelo hipotetizado

Modelo	Estilo interpersonal	Ruta a	Cohesión	Ruta b	Consecuencias	Ruta c'	Ruta ab	95%CI
1	Apoyo relaciones	→.32***	Tarea	→.21***	Implicación	→ .42***	.06***	.03 - .10
2	//	→.31***	Social	→.17**	Implicación	→ .43***	.05**	.02 - .09
3	//	→.36***	Tarea	→-.04	Disruptivas	→ -.11*	-.01	-.05 - .02
4	//	→.35***	Social	→-.02	Disruptivas	→ -.11*	-.01	-.04 - .03
5	Control relaciones	→-.07	Tarea	→.32***	Implicación	→ -.33***	-.02	-.05 - .01
6	//	→-.03	Social	→.30***	Implicación	→ -.34***	-.01	-.03 - .02
7	//	→-.07	Tarea	→-.04	Disruptivas	→ .46***	.01	-.01 - .01
8	//	→-.02	Social	→-.04	Disruptivas	→ .46***	.01	-.01 - .01

*Nota.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; Apoyo relaciones = apoyo a las relaciones sociales; Control relaciones = control a las relaciones sociales; Disruptivas = conductas disruptivas; a = efecto directo de la variable independiente al mediador; b = efecto directo del mediador a la variable dependiente; c' = efecto directo de la variable independiente a la variable dependiente; ab = efecto indirecto de la variable independiente a la variable dependiente.

Fuente: Elaborado por los autores

**Apoyo del profesor a las relaciones sociales.** En primer lugar, el apoyo del profesor a las relaciones sociales predijo positivamente la implicación de los alumnos (ruta c'; modelo 1:  $\beta = .42$ ,  $p < .001$ ; modelo 2:  $\beta = .43$ ,  $p < .001$ ) y negativamente las conductas disruptivas (ruta c'; modelo 3:  $\beta = -.11$ ,  $p < .05$ ; modelo 4:  $\beta = -.11$ ,  $p < .05$ ). En segundo lugar, el apoyo del profesor a las relaciones sociales predijo positivamente la cohesión a la tarea (ruta a; modelo 1:  $\beta = .32$ ,  $p < .001$ ; modelo 3:  $\beta = .36$ ,  $p < .001$ ), y la cohesión social (ruta a; modelo 2:  $\beta = .31$ ,  $p < .001$ ; modelo 4:  $\beta = .35$ ,  $p < .001$ ). En tercer lugar, la cohesión a la tarea y cohesión social predijeron positivamente la implicación de los alumnos (ruta b; modelo 1:  $\beta = .21$ ,  $p < .001$ ; modelo 2:  $\beta = .17$ ,  $p < .01$ ). En cambio, la cohesión tarea y social predijeron negativamente las conductas disruptivas, pero no de forma significativa (ruta b; modelo 3:  $\beta = -.04$ ,  $p > .05$ ; modelo 4:  $\beta = -.02$ ,  $p > .05$ ).

Finalmente, en cuanto a los efectos mediadores, la cohesión a la tarea y social tuvieron un efecto indirecto significativo en la relación entre el apoyo a las relaciones sociales del profesor y la implicación de los alumnos (ruta ab; modelo 1:  $\beta = .06$ ,  $p < .001$ , 95 % CI [.03, .10]; modelo 2:  $\beta = .05$ ,  $p < .01$ , 95 % CI [.02, .09]). En cambio, la cohesión tarea y social no tuvieron un efecto indirecto significativo en la relación entre el apoyo a las relaciones sociales del profesor y las conductas disruptivas de los alumnos (ruta ab; modelo 3:  $\beta = -.01$ ,  $p > .05$ , 95 % CI [-.05, .02]; modelo 4:  $\beta = -.01$ ,  $p > .05$ , 95 % CI [-.04, .03]).

**Control del profesor a las relaciones sociales.** En primer lugar, el control del profesor a las relaciones sociales predijo negativamente la implicación de los alumnos (ruta c'; modelo 5:  $\beta = -.33$ ,  $p < .001$ ; modelo 6:  $\beta = -.34$ ,  $p < .001$ ) y positivamente las conductas disruptivas (ruta c'; modelo 7:  $\beta = .46$ ,  $p < .001$ ; modelo 8:  $\beta = .46$ :  $p < .001$ ). En segundo lugar, el control del profesor a las relaciones sociales no predijo negativamente ni la cohesión tarea (ruta c'; modelo 5:  $\beta = -.07$ ,  $p > .05$ ; modelo 7:  $\beta = -.07$ :  $p > .05$ ) ni la cohesión social (ruta c'; modelo 7:  $\beta = -.03$ ,  $p > .05$ ; modelo 8:  $\beta = -.02$ :  $p > .05$ ).

En tercer lugar, la cohesión a la tarea (ruta b; modelo 5:  $\beta = .32$ ,  $p < .001$ ) y cohesión social (ruta b; modelo 6:  $\beta = .30$ ,  $p < .001$ ) predijeron positivamente la implicación de los alumnos. En cambio, la cohesión tarea y social no predijeron significativamente las conductas disruptivas (ruta b; modelo 7:  $\beta = -.04$ ,  $p > .05$ ; modelo 8:  $\beta = -.04$ ,  $p > .05$ ).

Finalmente, en cuanto a los efectos mediadores, la cohesión a la tarea y social no tuvieron un efecto indirecto significativo en la relación entre el control del docente a las relaciones sociales y la implicación o las conductas disruptivas de los alumnos (ruta ab; modelo 1:  $\beta = -.02$ ,  $p > .05$ , 95 % CI [-.05, .01]; modelo 2:  $\beta = -.01$ ,  $p > .05$ , 95 % CI [-.03, .02]; ruta ab; modelo 3:  $\beta = .01$ ,  $p > .05$ , 95 % CI [-.01, .01]; modelo 4:  $\beta = .01$ ,  $p > .05$ , 95 % CI [-.01, .01]).

## 4 DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue analizar la relación entre la percepción sobre el apoyo/control de los docentes a las relaciones sociales de los estudiantes con consecuencias positivas (es decir, implicación en clase) y negativas (es decir, conductas disruptivas) en EF. Un segundo objetivo fue examinar el efecto mediador de la cohesión de la clase, entre los factores sociales y los resultados positivos/negativos.

En relación a la hipótesis 1, las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo de sus profesores a la relaciones sociales en EF se relacionó de forma positiva con la implicación de los estudiantes, corroborando la importancia de fomentar las interacciones sociales en clase entre docente-alumnado y entre el propio alumnado para conseguir una mayor implicación en las actividades de todos los estudiantes, lo cual confirma la hipótesis 1a, y estudio previos que encontraron similares beneficios a este tipo de estilo interpersonal del docente (LEO; BEHZADNIA *et al.*, 2022; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023; LEO; PULIDO *et al.*, 2022; SPARKS *et al.*, 2015, 2016). Por el contrario, el apoyo del docente a la relaciones sociales se relacionó de forma negativa con las conductas disruptivas, lo cual corrobora lo esperado en la hipótesis 1b y está en línea con estudios previos, que se han asociado a este tipo de estilo docente a consecuencias negativas en el aula (LEO; BEHZADNIA *et al.*, 2022; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023; LEO; PULIDO *et al.*, 2022; SPARKS *et al.*, 2015, 2016).

Con respecto a la hipótesis 2, el control de los docentes a las relaciones sociales de los estudiantes supuso una menor implicación de los estudiantes en clase, confirmando la hipótesis 2a y a su vez pareció estar asociado a un mayor número de conductas disruptivas en clase, corroborando la hipótesis 2b. De esta forma, es importante tratar de evitar sucesivamente establecer una enseñanza unidireccional y que evite la colaboraciones entre los compañeros ya que a largo plazo puede generar una menor implicación en las actividades de clase y generar mayores conflictos en clase ya que los compañeros no pueden ayudarse entre ellos en las tareas de clase, pudiendo desconectar de las mismas y generar comportamientos de distracción por parte de algunos estudiantes al conjunto de la clase (LEO; BEHZADNIA *et al.*, 2022; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023; LEO; PULIDO *et al.*, 2022).

Por último, de acuerdo a la hipótesis 3, la cohesión de clase se relacionó de forma positiva con la implicación en clase, en cambio, no se relacionó con las conductas disruptivas. A pesar de que los beneficios positivos de la cohesión de clase corroboran los resultados encontrados por Leo, López-Gajardo, *et al.* (2023), no ocurre lo mismo con las consecuencias negativas, ya que previamente la cohesión de clase se había asociado con menores relaciones problemáticas y menores comportamientos negativos en clase. Quizás, al tratarse de alumnos con mayor edad, el número de conductas negativas son menores y su asociación con la cohesión de clase puede que sea más débil. Debido a estas relaciones, la cohesión a la tarea y social solo medió la relación entre el apoyo a las relaciones sociales del profesor y la implicación de los alumnos. Esto significa que cuando los alumnos perciben que

su docente les apoya en las relaciones sociales en clase durante las actividades y, además, sienten una mayor cohesión entre los compañeros y compañeras de clase, su implicación en las actividades aumenta de forma considerable (LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2022; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023). En cambio, la cohesión tarea y social no se manifestaron como mediadores entre el apoyo a las relaciones sociales del profesor y las conductas disruptivas de los alumnos. Esto manifiesta la importancia de las conductas de apoyo del docente ante consecuencias negativas (LEO; BEHZADNIA *et al.*, 2022; LEO; LÓPEZ-GAJARDO *et al.*, 2023), ya que aglutinan todo el protagonismo y restando relevancia a la cohesión que percibe el alumnado en clase.

De la misma manera, la cohesión de clase tampoco medió entre el control del docente a las relaciones sociales y la implicación o las conductas disruptivas de los alumnos. Esto significa que cuando los estudiantes perciben que su docente controla las interacciones en clase, a una mayor o menor cohesión de clase no ayuda a modificar los niveles de implicación y conductas disruptivas en clase. Volviendo a fortalecer la importancia de los conductas docentes en las clases de EF (LEO; MOURATIDIS *et al.*, 2022; LEO; PULIDO *et al.* 2022; SPARKS *et al.*, 2016, 2017). Por tanto, la hipótesis 3 del estudio solo se cumple parcialmente, ya que la cohesión tarea y social solo mediaron la relación entre el apoyo a las relaciones sociales del profesor y la implicación del alumnado.

A pesar de los resultados encontrados, el presente estudio tiene una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, se trata de un estudio transversal y correlacional, lo que impide establecer relaciones causales entre las variables del estudio. Estudios longitudinales y experimentales ayudarían a comprobar los resultados encontrados en este estudio. En segundo lugar, los participantes pertenecían a un solo curso educativo de una región de España, por lo que futuros podrían analizar diferentes niveles y cursos en diferentes países. En tercer lugar, las variables se midieron a través de las percepciones de los estudiantes lo cual puede que no represente la realidad de algunas de las variables (e.g., estilo interpersonal docente) y que podrían evaluarse junto con medidas objetivas.

## 5 CONCLUSIÓN

En conclusión, adoptar un estilo de apoyo docente a las relaciones sociales del alumnado y evitar conductas de control puede producir un impacto significativo en el aumento de la implicación de clase y en la reducción de conductas disruptivas durante las clases de EF. Además, la cohesión tarea y social de la clase, puede ayudar en gran medida a implicar y comprometer al alumnado en el desarrollo de las actividades en clase. Sin embargo, las conductas elegidas por los docentes en clase para fomentar el aprendizaje y, concretamente, la forma en que se relacionan con sus alumnos, muestra los mayores beneficios en los procesos de aprendizaje de sus alumnos en las clases de EF. Por tanto, como implicaciones prácticas, los docentes de EF deberían ser cercanos a los estudiantes, utilizar estrategias para generar un clima tolerante en clase, emplear actividades cooperativas donde todos colaboren

entre sí, generar relaciones entre los estudiantes más allá del aula, actividades para ayudarse mutuamente o actividades con un objetivo común. De esta manera, podremos lograr mejores relaciones personales y cohesión en clase, facilitar la implicación del alumnado y reducir las conductas disruptivas en EF.

## REFERENCIAS

- BLANCHARD, Celine; AMIOT, Catherine; PERREAULT, Stéphane; VALLERAND, Robert; PROVENCHER, Pierre. Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 10, n. 5, p. 545–551, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.02.005>
- BOSELUT, Grégoire; CASTRO, Oscar; CHEVALIER, Severine; FOUQUEREAU, Evelyne. Does perceived cohesion mediate the student personality–engagement relationship in the university setting? **Journal of Educational Psychology**, v. 112, n. 8, p. 1692–1700, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000442>
- CARRON, Albert; BRAWLEY, Lawrence; WIDMEYER, William. The measurement of cohesiveness in sport groups. In: DUDA, Joan (ed.). **Advances in sport and exercise psychology measurement**. Morgantown: Fitness Information Technology, 1998. p. 213–226.
- CARRON, Albert; WIDMEYER, William; BRAWLEY, Lawrence. The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: the Group Environment Questionnaire. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 7, n. 3, p. 244–266, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>
- CHEUNG, Gordon; LAU, Rebecca. Testing mediation and suppression effects of latent variables: bootstrapping with structural equation models. **Organizational Research Methods**, v. 11, n. 2, p. 296–325, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1094428107300343>
- DE MEYER, Jotie; SOENENS, Bart; VANSTEENKISTE, Maarten; AELTERMAN, Nathalie; VAN PETEGEM, Stijn; HAERENS, Leen. Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? **Psychology of Sport and Exercise**, v. 22, p. 72–82, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>
- DE MEYER, Jotie; TALLIR, Isabel; SOENENS, Bart; VANSTEENKISTE, Maarten; AELTERMAN, Nathalie; VAN DEN BERGHE, Lynn; SPELEERS, Lise; HAERENS, Leen. Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 2, p. 541–554, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- ERIKSTAD, Martin; MARTIN, Luc; HAUGEN, Tommy; HØIGAARD, Rune. Group cohesion, needs satisfaction, and self-regulated learning: a one-year prospective study of elite youth soccer players' perceptions of their club team. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 39, p. 171–178, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.013>
- GRANERO-GALLEGOS, Antonio; BAENA-EXTREMERA, Antonio. Validation of the short-form Spanish version of the Physical Education Classroom Instrument measuring secondary pupils' disruptive behaviours. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 16, n. 2, p. 89–98, 2016. Disponible en: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1578-84232016000200010&lng=es&nrm=iso](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232016000200010&lng=es&nrm=iso). Consultado el: 7 ago. 2023.

HAERENS, Leen, AELTERMAN, Nathalie, VANSTEENKISTE, Maarten, SOENENS, Bart; VAN PETEGEM, Stijn. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 16, n. 3, p. 26–36, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

KNAPP, Thomas; MUELLER, Ralph. Reliability and validity of instruments. In: HANCOCK, Gregory; STAPLETON, Laura; MUELLER, Ralph (ed.). **The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences**. London: Routledge, 2010. p. 337–342.

KRECH, Paul; KULINNA, Pamela; COTHRAN, Donetta. Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 3, p. 209–225, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980903150121>

LEO, Francisco; BEHZADNIA, Behzad; LÓPEZ-GAJARDO, Miguel; BATISTA, Marco; PULIDO, Juan. What kind of interpersonal teaching style of need-supportive or need-thwarting is more associated with positive consequences in Physical Education? **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 43, n. 3, p. 461–470, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0040>

LEO, Francisco; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; PULIDO, Juan; RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ, Pablo; LÓPEZ-GAJARDO, Miguel. Assessing class cohesion in primary and secondary education: development and preliminary validation of the Class Cohesion Questionnaire (CCQ). **Social Psychology of Education**, v. 26, p.141–160, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09738-y>

LEO, Francisco; LÓPEZ-GAJARDO, Miguel; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; PULIDO, Juan. Desarrollo de la cohesión y las relaciones sociales en clase para optimizar la motivación e implicación en Educación Física. In: GARCÍA-GONZÁLEZ, Luis. **Motivar en Educación Física: Evidencias científicas y aplicaciones prácticas para los docentes**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2022. p. 131-145.

LEO, Francisco; LÓPEZ-GAJARDO, Miguel; RODRÍGUEZ-GONZÁLEZ, Pablo; PULIDO, Juan; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. How class cohesion and teachers' relatedness support/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in Physical Education. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 65, p. 102360, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102360>

LEO, Francisco; MOURATIDIS, Athanasios; PULIDO, Juan; LÓPEZ-GAJARDO, Miguel; SÁNCHEZ-OLIVA, David. Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 1, p. 59-76, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>

LEO, Francisco; PULIDO, Juan; SÁNCHEZ-OLIVA, David; LÓPEZ-GAJARDO, Miguel; MOURATIDIS, Athanasios. See the forest by looking at the trees: physical education teachers' interpersonal style profiles and students' engagement. **European Physical Education Review**, v. 28, n. 3, p. 720–738, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X221075501>

LEO, Francisco; SÁNCHEZ-OLIVA, David; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; LÓPEZ-GAJARDO, Miguel; PULIDO, Juan. Validation of the teaching interpersonal style questionnaire in physical education. **OSF Preprints**, [2023a]. Disponible en: <https://osf.io/s6e8a>. Consultado e: 7 ago. 2023.

MACKINNON, David; LOCKWOOD, Chondra; WILLIAMS, Jason. Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. **Multivariate Behavioral Research**, v. 39, n. 1, p. 99–128, 2004. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4)

MUTHÉN, Linda; MUTHÉN, Bengt. **Mplus statistical modeling software 1998–2019**. [S.l.]: Muthén & Muthén, 2019. Disponible en: <https://www.statmodel.com/>. Accedido en: 7 ago. 2023.

NUNNALLY, Jum; BERNSTEIN, Ira. **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill, 1994.

PACEWICZ, Christine; SMITH, Alan; RAEDEKE, Thomas. Group cohesion and relatedness as predictors of self-determined motivation and burnout in adolescent female athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 50, p. 101709, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101709>

RYAN, Richard; DECI, Eduard. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: The Guilford Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

SKINNER, Ellen; KINDERMANN, Thomas; FURRER, Carrie. A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. **Educational and Psychological Measurement**, v. 69, n. 3, p. 493–525, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

SPARKS, Cassandra; DIMMOCK, James; LONSDALE, Chris; JACKSON, Ben. Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 26, p. 71–82, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2016.06.004>

SPARKS, Cassandra; DIMMOCK, James; WHIPP, Peter; LONSDALE, Chris; JACKSON, Ben. "Getting connected": High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, v. 4, n. 3, p. 219–236, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1037/spy0000039>

SPARKS, Cassandra; LONSDALE, Chris; DIMMOCK, James; JACKSON, Ben. An Intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: Implications for student relatedness support and in-class experiences. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 39, n. 2, p. 120–133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0198>

VALLERAND, Robert. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: ZANNA, Mark (ed.). **Advances in experimental social psychology**. Toronto: Academic Press, 1997. p. 271–360.

VAN DEN BERGHE, Lynn; TALLIR, Isabel; CARDON, Greet; AELTERMAN, Nathalie; HAERENS, Leen. Student (dis)engagement and need-supportive teaching behavior: a multi-informant and multilevel approach. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 37, n. 4, p. 353–366, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0150>

**Resumo:** O objetivo do estudo foi examinar a relação entre o apoio/controlado do professor nas relações sociais dos alunos e o envolvimento intraclasse e comportamentos disruptivos, além de examinar o efeito mediador da coesão de classe. Participaram 718 alunos de Educação Física entre 15 e 18 anos ( $M = 15.65$ ;  $SD = .70$ ). Os resultados do estudo correlacional mostraram que o apoio do professor às relações sociais foi positivamente relacionado ao envolvimento e negativamente relacionado aos comportamentos disruptivos. Em contraste, o controle das relações sociais foi negativamente relacionado ao envolvimento e positivamente relacionado aos comportamentos disruptivos. Por fim, os resultados mostraram que a coesão de classe mediava o apoio às relações sociais e o envolvimento. Em conclusão, o apoio às relações sociais e à coesão de classe pode ter um impacto significativo no envolvimento e nos comportamentos disruptivos.

**Palabras clave:** Educação física. Ensino. Comportamento e mecanismos comportamentais. Autodeterminação.

**Abstract:** The aim of the study was to examine the relationship between teacher support/control of students' social relations and class engagement and disruptive behaviors, as well as to examine the mediating effect of class cohesion. 718 Physical Education students between 15 and 18 years participated ( $M = 15.65$ ;  $SD = .70$ ) in this study. The results of the correlational study showed that teacher support for relatedness was positively related to engagement and negatively related to disruptive behaviors. In contrast, relatedness control was negatively related to engagement and positively related to disruptive behaviors. Finally, the results showed that class cohesion mediated relatedness support and engagement. In conclusion, relatedness support and class cohesion can significantly impact engagement and disruptive behaviors.

**Keywords:** Physical Education and training. Teaching. Behavior and behavior mechanisms. Self-determination.

## LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado em *Open Access* bajo la licencia *Creative Commons Attribution* 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

## CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

**Francisco Miguel Leo:** Autor principal y redactor principal del trabajo. Diseño de la metodología y del formato de análisis de datos.

**Marco Batista:** Revisión y edición de todo el trabajo.

**João Serrano:** Participación activa en la discusión de los datos y en la orientación en la estructura general del trabajo.

**Miguel Ángel López-Gajardo:** Responsable de la recogida y el análisis de los datos y de la revisión final del trabajo.

## FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido apoyado por la Junta de Extremadura (Ministerio de Economía, Ciencia y Agenda Digital) con la contribución de la Unión Europea a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional Infraestructura, y el Gobierno de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, IJC2019-040788-I).

## ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo ha sido apreciado y aprobado en Comité de Ética de Investigación (CEP) dela Universidad de Extremadura, numero de protocolo 239/2019.

## CÓMO CITAR

LEO, Francisco Miguel; BATISTA, Marco; SERRANO, João; LÓPEZ-GAJARDO, Miguel Ángel. Apoyo/control docente a las relaciones sociales, cohesión de clase y consecuencias positivas y negativas en Educación Física. **Movimento**, v. 29, p. e29047. ene./dic. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128135>

## RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga\*, Elisandro Schultz Wittizorecki\*, Mauro Myskiw\*, Raquel da Silveira\*

\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.