

Actividad física y deporte

Oswaldo Ceballos Gurrola

José Leandro Tristán Rodríguez

Blanca Rocío Rangel Colmenero

Rosa Elena Medina Rodríguez

Rosa María Cruz Castruita

Jeanette Magnolia López Walle



A lo largo de la obra se utilizarán los genéricos siempre que sea posible a la hora de referirse a niños y niñas, hombres y mujeres, y para ello y para agilizar la lectura, cuando se use el masculino, si no se especifica lo contrario, será para referirse a ambos géneros

La publicación de esta obra se ha realizado con la colaboración de la Universidad Autónoma de Nuevo León y el Proyecto PFCE 2017

Primera edición, 2018

© 2018, Editorial INDE

Pl. Sant Pere, 4 bis, baixos, 2a

08003 Barcelona – España

Tel. 93 319 97 99 – 93 319 09 54

www.inde.com

editorial@inde.com

editorialinde.tumblr.com

facebook.com/INDEEditorial

[@INDEEditorial](https://twitter.com/INDEEditorial)

© 2018, Los autores

ISBN: 978-84-9729-378-5

DL: B 6731-2018

Impreso en España

JEANETTE MAGNOLIA LÓPEZ



Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León y profesora en Psicología del Deporte de la Universidad de Valencia, España. Profesora Investigadora de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Coordinadora fundadora de la Maestría en Psicología del Deporte. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Titular de la Red "Conducta Saludable con Deporte de Calidad" (CONACYT, www.méxico.cari.com). Representante de México ante la Sociedad Internacional de Psicología del Deporte. Autora de más de 120 productos científicos publicados en memorias en español, artículos, capítulos de libro, Decretos de arrendo y préstamo, directorio de 45 tesis. Responsable Técnico de 13 proyectos de investigación. Investigadora. Editora Fundadora de la Revista Ciencias del Deporte.

Índice

Presentación	7
---------------------------	---

Actividad física y salud

1 Beneficios de la actividad física y programa multicomponente: estrategias en la salud del adulto mayor	15
2 Métodos de medición para la evaluación de la composición corporal en el deporte: antropometría y DEXA	29
3 Liberación de marcadores cardiacos con el ejercicio	47

Educación física

4 Autonomía curricular como una opción de crecimiento. Propuesta de interdisciplinariedad de la Educación Física	59
5 Educación Física en México. Revisión de estudios basados en la teoría de la autodeterminación	85
6 Desarrollo y proyección de talentos deportivos desde la Educación Física con enfoque en el deporte del tenis	97

Entrenamiento deportivo

7 La utilización del dispositivo GPS en el fútbol	115
8 Variabilidad de la frecuencia cardiaca: Implicaciones prácticas en el rendimiento deportivo	127
9 Cuantificación de la carga interna: el estímulo de entrenamiento ...	143

Gestión deportiva

10 Gestión eficaz de los recursos en las entidades deportivas	163
11 Modelos de gestión en la actividad física y el deporte	177
12 Bases metodológicas, técnicas de análisis de datos y plataforma online aplicadas en la Gestión Deportiva	193

Psicología deportiva

13 Cómo comunicar la presentación de las tareas y el feedback correctivo de forma eficaz	211
14 Dureza mental en el deporte de élite	219

5. Educación física en México

Revisión de estudios basados en la teoría de la autodeterminación

Jorge Zamarripa¹, Héctor Duarte Félix², Raquel Morquecho Sánchez¹, José Alberto Pérez García¹, Isabel Castillo³

¹ Universidad Autónoma de Nuevo León, México

² Universidad Estatal de Sonora, México

³ Universitat de València, Valencia, España

Email: jorge.zamarriparv@uanl.edu.mx

5.1 Introducción

La educación física juega un rol clave en la promoción de la actividad física (Cale, 2000; Cordon y Bourdeaudhuij, 2002), considerándose el vehículo más sustentable para la promoción de estilos de vida saludables (McKenzie, 2001), ya que se ofrece en un contexto que permite llegar a un gran número de niños, adolescentes y jóvenes (Pate et al., 1996; Sallis y Owen, 1999; Sallis, 1999).

Un aspecto crítico que se debe considerar para promover la salud desde la educación física, es la forma en cómo se presenta la información y las experiencias que brindan las actividades de la clase relacionadas con la salud (Harris, 2005). Por tanto, la educación física debe incluir experiencias de ejercicio agradables, positivas y significativas, una base de conocimientos prácticos y estrategias de enseñanza seguras (Fox y Harris, 2003). También debe hacerse hincapié en los efectos beneficiosos a corto y largo plazo del ejercicio, la mejora de la capacidad funcional, el control del peso y el bienestar psicológico asociado con la participación.

Por lo anterior, es necesario que profesores, directores de centros educativos, políticos e instancias de gobierno, comprendan que la motivación es una herramienta fundamental que debe ser utilizada dentro de las clases de educación física (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005).

5.2 Teoría de la autodeterminación

Un marco teórico que ha sido ampliamente utilizado en el estudio de la motivación y el comportamiento humano es la teoría de la autodeterminación (*Self-Determination Theory* [SDT, por sus siglas en inglés] Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2017). Esta macroteoría aborda los factores personales y contextuales que determinan los diferentes tipos de motivación en los diversos dominios de la vida (Deci y Ryan, 2000).

La SDT analiza cómo los factores sociocontextuales apoyan o frustran el crecimiento de las personas a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, relaciones y autonomía. Además, se centra en el nivel y tipos de motivación a lo largo de un continuum que va desde la ausencia de motivación, hasta la motivación intrínseca o autónoma, pasando por la motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2017).

5.3 Necesidades psicológicas básicas

La SDT parte del supuesto que todas las personas son organismos activos con tendencias innatas hacia el crecimiento y el desarrollo psicológico (Deci y Ryan, 1985, 2002). Postula que existen factores y contextos sociales específicos que apoyan esta tendencia innata y que existen otros factores que frustran o dificultan este proceso fundamental de la naturaleza humana (Deci y Ryan, 2002).

La teoría de las necesidades psicológicas básicas, una de las mini teorías que conforman la SDT, sugiere que los individuos cuando interactúan con su ambiente necesitan sentirse **competentes, autónomos y relacionados** con los demás, y que la satisfacción de estas tres necesidades es esencial para el desarrollo de su bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b).

La necesidad de **competencia** se refiere a la capacidad de interactuar efectivamente con los ambientes que aseguran el mantenimiento del organismo. El desarrollo de la percepción de competencia, por ejemplo, caminar, hablar, manipular símbolos abstractos o formalizar una historia, son en parte razonamientos aprendidos, de tal forma que el aprendizaje resulta motivador. La satisfacción de la necesidad de competencia proporciona la energía para este aprendizaje (Deci y Ryan, 1985); por lo que conduce a las personas a buscar desafíos que son óptimos para aquellas habilidades y capacidades acerca de la actividad (por ejemplo, las habilidades y contenidos de la clase de educación física). La necesidad de competencia no es entonces una habilidad adquirida o una capacidad, sino más bien, es un sentido de confianza y eficacia en la acción (Deci y Ryan, 2002).

La necesidad de **relaciones** se refiere a sentirse conectado y respetado por otros, además de tener el sentimiento de pertenencia al grupo (Ryan, 1995). La necesidad de estar en relación con otros (por ejemplo, con el profesor y los compañeros de clase), sin preocuparse de lograr un resultado en específico, concierne el sentido psicológico de estar en comunión o en unión segura con los demás (Deci y Ryan, 2002).

La necesidad de **autonomía** es el sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto, sea dependiente o independiente, colectivo o individual (Ryan y Deci, 2000b). Cuando se perciben autónomos, los individuos experimentan su comportamiento como una expresión de sí mismos, tales que, incluso cuando las acciones están bajo la influencia de fuentes externas, sienten iniciativa y valor con respecto a su actuación (Deci y Ryan, 2002).

Cuando se satisfacen estas tres necesidades psicológicas básicas se produce un incremento en la confianza y una sana orientación motivacional que facilita el desarrollo

del disfrute, el esfuerzo, la persistencia y el bienestar. Y por el contrario, cuando estas necesidades se frustran, el malestar y las consecuencias desadaptativas podrían presentarse (Deci y Ryan, 2000).

En la satisfacción o frustración de estas necesidades, el contexto social es de suma importancia, y más concretamente los **estilos interpersonales** de las figuras de autoridad, de tal forma que los contextos que apoyan o facilitan la satisfacción de las tres necesidades básicas contribuyen al bienestar y al funcionamiento saludable, mientras aquellos asociados con la frustración de dichas necesidades son predictores de malestar (Deci y Ryan, 2002).

5.4 Estilo motivador de apoyo a la autonomía versus estilo controlador

Los estilos interpersonales y el comportamiento de las figuras de autoridad (por ejemplo, el profesor), juegan un rol importante no solo en el rendimiento de las personas, sino también en la motivación y en las experiencias psicológicas que se derivan de la participación (Vallerand y Losier, 1999). En el contexto educativo, la calidad del estilo motivador que el profesor utiliza cuando brinda instrucciones se presenta sobre un continuum bipolar que oscila desde un estilo de apoyo a la autonomía hasta un estilo controlador.

El **estilo de apoyo a la autonomía** representa actos o instrucciones para identificar, nutrir y desarrollar recursos motivacionales internos como sus intereses, preferencias, metas y necesidades psicológicas (Assor, Kaplan y Roth, 2002; Reeve, 2006). Se relaciona con el deseo y voluntad que tiene una persona que ocupa una posición de autoridad (por ejemplo, un profesor) de situarse en el lugar, o en la perspectiva de los otros (por ejemplo, un estudiante o el grupo de clase), para detectar sus necesidades y sus sentimientos, y ofrecerles tanto la información apropiada y significativa para la realización de sus actividades, así como la oportunidad de elección (Ryan y Deci, 2000b).

Por el contrario, el **estilo controlador** implica comportarse de una manera coercitiva, presionar e imponer de forma autoritaria una manera específica de comportarse y de pensar; intimidada, utiliza una forma condicional negativa de atención, proporciona recompensas para que las personas realicen determinadas tareas, utiliza un lenguaje controlador y controla la vida de los demás (Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2009).

Por lo tanto, la creación de estilos interpersonales controladores por parte de los profesores tiene implicaciones negativas sobre las experiencias psicológicas de los jóvenes (Castillo, González, Fabra, Mercé y Balaguer, 2012), lo cual deja claro que la relación entre dar un buen apoyo a la autonomía y el poder evitar un estilo controlador es sumamente importante para descartar resultados negativos en la motivación de los alumnos.

5.5 Tipos de motivación

La motivación es un concepto prominente para todo sistema educativo y para todas aquellas personas con roles de dirigente (por ejemplo, los profesores), cuya función radica en movilizar a otros para actuar (Ryan y Deci, 2000b), ya que, por medio de la actuación de los profesores se puede crear climas motivacionales que faciliten el desarrollo de una motivación de alta calidad.

La SDT determina el grado en el que los comportamientos humanos son volitivos o autodeterminados. La autodeterminación implica la sensación de libertad para elegir y el sentimiento libertad para hacer lo que uno decida hacer. Esta perspectiva teórica propone que existen varios tipos o formas de motivación que oscilan desde una completa ausencia de motivación (es decir, no motivación) hasta el involucramiento en actividades por el interés y placer inherente (es decir, motivación intrínseca). Desde la menos autodeterminada hasta la más autodeterminada, las regulaciones motivacionales consideradas en la SDT son la **no motivación**, la **motivación extrínseca** con sus tipos de regulación y la **motivación intrínseca**.

En el extremo izquierdo del continuum (ver Tabla 1) se encuentra la **no motivación**, que es el estado en que se carece de la intención para actuar (Ryan y Deci, 2000b). Esta se presenta cuando los individuos no perciben las contingencias entre las acciones y sus resultados (Pelletier et al., 1995), es decir, no perciben la base de sus motivos por lo que dudan de sus acciones generando un sentimiento de incompetencia, lo que probablemente les haga desistir en el futuro (Pelletier, Dion, Tuson y Green-Demers, 1999). La no motivación se caracteriza por la creencia de que el éxito no es posible y que la actividad a realizar no es valiosa (How y Wang, 2016). Cuando una persona está no motivada, simplemente no actúa o actúa pasivamente, es decir, ellos realizan los movimientos sin intención de hacer lo que están haciendo (Deci y Ryan, 2002).

Tabla 1. El continuum de la autodeterminación. Tipo de motivación con sus tipos de regulaciones y nivel de autodeterminación

Tipo de motivación	No motivación	Motivación extrínseca			Motivación intrínseca	
Tipo de regulación	Sin regulación	Controlada		Autónoma		
		Externa	Introyectada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Nivel	Baja autodeterminación			Alta autodeterminación		
<p>Nota: Adaptada de "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being" de R. Ryan y E. Deci, 2000, <i>American Psychologist</i>, 55, p. 72. Copyright 2000 de la American Psychological Association</p>						

La **motivación extrínseca** se refiere al desempeño de una actividad con el fin de obtener recompensas, resultados que son separados o ajenos a la propia conducta, o evitar castigos (Ryan y Deci, 2000a). La regulación extrínseca menos autodeterminada es la **externa**, se refiere a la realización de un comportamiento para obtener una recompensa o evitar un castigo. La regulación **introyectada** es cuando se realiza para evitar la culpa o aumentar el ego. La regulación **identificada** es un poco más autodeterminada que la anterior ya que se produce cuando el comportamiento se considera importante para los objetivos del sujeto. Por último, la regulación **integrada** es el tipo más autodeterminado de la motivación extrínseca y ocurre cuando el resultado del comportamiento es congruente con los valores y necesidades del individuo (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000a).

Por último, la **motivación intrínseca** es el tipo más autodeterminado de la motivación, se refiere a realizar un comportamiento solo por el placer y la satisfacción derivada de hacerlo. Este tipo de motivación es un importante constructo que refleja el interés humano natural para aprender y asimilar (Ryan y Deci, 2000a). Se caracteriza por un alto grado de autonomía y representa el prototipo de las conductas autodeterminadas (Ryan y Deci, 2000b).

Desde la SDT se indica que estas regulaciones se pueden agrupar en un sentido más amplio formando la **motivación autónoma** (compuesta por la motivación intrínseca y por las regulaciones integrada e identificada) versus **motivación controlada** (compuesta por las regulaciones introyectada y externa) (Deci y Ryan, 2000).

Los comportamientos están motivados de manera autónoma en la medida en que las personas experimentan volición, es decir, en la medida en que se acepta, está de acuerdo y totalmente dispuesta a participar en los comportamientos. En contraste, los comportamientos caracterizados como controlados son aquellos en los cuales una persona siente presiones externas o internas u obligados a actuar (Ryan y Deci, 2017). La SDT sugiere que los sujetos con regulaciones más autónomas mostrarán mayores niveles de funcionamiento óptimo que aquellos con regulaciones más controladoras (Deci y Ryan, 2000).

Estas suposiciones han sido examinadas por diferentes estudios realizados en diferentes contextos. Las conclusiones de los mismos apoyan la postura de que las regulaciones más autodeterminadas (motivación autónoma) se encuentran asociadas con una serie de efectos deseables (por ejemplo, la persistencia, el esfuerzo, la concentración y el afecto positivo) (Balaguer, Castillo, Duda, Quested, y Morales, 2011; López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán, 2011) en una variedad de contextos, incluyendo la educación y el deporte. Por otro lado, las regulaciones con bajos niveles de autodeterminación (la motivación controlada y la no motivación) se encuentran asociadas con diferentes consecuencias negativas como el estado depresivo o el burnout (por ejemplo, Balaguer et al., 2011; Deci y Ryan, 1991; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000a; Standage et al., 2005; Vallerand y Bissonnette, 1992).

5.6 Investigaciones sobre la educación física basados en la SDT con población mexicana

Los estudios sobre la educación física basados en la teoría de la autodeterminación en México aún son escasos. A continuación, se presentan los trabajos publicados con población mexicana con el fin de presentar un panorama actual sobre este tema de investigación en México.

5.6.1 Adaptación de instrumentos a la educación física y validación al contexto mexicano

Zamarripa, Castillo, Tomás y López-Walle (2016) realizaron la traducción y adaptación del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física (CANPB-EF) al contexto mexicano para examinar la fiabilidad, su estructura factorial (unifactorial y trifactorial) y la invarianza entre géneros. La muestra estuvo compuesta por 734 estudiantes ($M_{\text{edad}} = 13,70$; $DT = 1,09$) de diferentes escuelas secundarias localizadas en el municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Se realizó la traducción y adaptación del cuestionario para medir el apoyo a las necesidades de autonomía, competencia y relaciones utilizadas por Standage et al. (2005). La versión mexicana del CANPB-EF presentó buenas propiedades psicométricas y una estructura factorial que puede ser utilizada para medir el apoyo a las necesidades psicológicas básicas, tanto en su estructura unifactorial como trifactorial según los objetivos del estudio, aunque, los autores recomiendan utilizarla con una estructura unifactorial, es decir, como una medición global de apoyo a las NPB, e incluso, realizar comparaciones entre chicos y chicas.

De la misma forma, aunque ahora con la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física (ESNPB-EF), Zamarripa, Castillo, Tomás, Delgado y Álvarez (2017) realizaron una serie de estudios con el fin de adaptar y validar dicha escala al contexto mexicano. En el estudio 1 participaron 293 estudiantes ($M_{\text{edad}} = 13,68$; $DT = 1,01$) de secundaria de diferentes escuelas del municipio de Monterrey, Nuevo León, México. Se realizó la traducción y adaptación de la ESNPB-EF utilizada por Standage et al. (2005) y se realizó un análisis factorial exploratorio con el fin de examinar su estructura factorial, así como un análisis de fiabilidad. En el estudio 2 participaron 734 estudiantes ($M_{\text{edad}} = 13,70$; $DT = 1,09$) de diferentes escuelas secundarias localizadas en el municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México, en el cual, se puso a prueba la estructura factorial de la versión mexicana de la ESNPB-EF mediante dos modelos factoriales alternativos (modelo unifactorial y modelo trifactorial). Se examinó la correlación entre factores, y la fiabilidad de las tres subescalas y de la escala completa; y se analizó la invarianza factorial del instrumento en función del género de los estudiantes. La versión mexicana del ESNPB-EF es otro instrumento también que presenta adecuadas propiedades psicométricas, que puede ser utilizada con una estructura unifactorial o trifactorial, según los objetivos del estudio, aunque, a diferencia del CANPB-EF, los autores recomiendan que se utilice la estructura trifactorial de la

escala, y también, puede ser utilizada para realizar comparaciones entre chicos y chicas en el contexto mexicano.

Asimismo, Maldonado-Maldonado, Pacheco-Ríos y Zamarripa (2017) realizaron un estudio con el objetivo de traducir el Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Williams y Deci, 1996) al español hablado en México y adaptarlo al contexto de la educación física, analizar su estructura factorial y consistencia interna en una muestra de 859 estudiantes (51% chicos y 49% chicas; $M_{\text{edad}} = 13,69$; $DT = 0,98$; rango = 11–16) provenientes de 84 escuelas secundarias del municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León (México). La versión mexicana del Cuestionario de Clima de Aprendizaje en la Educación Física (CCA-EF) es un instrumento que puede ser utilizado para medir la percepción del estudiante sobre el estilo de apoyo a la autonomía de su profesor en la clase de educación física, ya que cuenta con una estructura factorial acorde a la SDT y apropiadas propiedades psicométricas.

5.6.2 Estudios sobre el contexto social, regulaciones motivacionales y resultantes

Diferentes estudios que han examinado la relación entre variables incluidas en la SDT, revelan que cuando el profesor brinda apoyo a la autonomía, e incluso, cuando brinda apoyo a las NPB, se crea un clima de aprendizaje adecuado para que el estudiante se motive por sí mismo y realice las actividades por su propia voluntad y, por el contrario, se evita que la participación del estudiante se realice de forma pasiva (Calva-Vite y Zamarripa, en prensa; Maldonado-Maldonado, 2017; Zamarripa, Castillo, Tomás, Tristán y Álvarez, 2016). Por el contrario, y a pesar de que los resultados del estudio de Calva-Vite y Zamarripa (en prensa) mostraron que el estilo controlador se correlacionó positivamente con los tres tipos de motivación, la potencia de la correlación entre el apoyo a la autonomía y la motivación autónoma fue mayor que cuando el profesor utiliza un estilo controlador, por lo que, el apoyo a la autonomía es un estilo interpersonal más efectivo para que los estudiantes realicen las actividades por iniciativa propia e interés intrínseco.

Respecto a la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, los resultados del estudio de Calva-Vite et al. (2017), reveló correlaciones positivas y significativas entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el índice de autodeterminación y los afectos positivos, y de manera negativa con los afectos negativos. Por el

Respecto a los tipos de motivación y sus consecuencias, los estudios han revelado que cuando los estudiantes participan en las actividades por un interés interno y por iniciativa propia, es decir, motivados de manera autónoma, presentan una mayor aproximación a la maestría, es decir, realizan las actividades con el fin de aprender y mejorar sus habilidades (Baena-Extremera, Ruíz-Juan y Granero-Gallegos, 2016), experimentan emociones positivas (afectos positivos) (Calva-Vite et al., 2017; Zamarripa, Castillo, Tomás, Tristán, et al., 2016) y se incrementa la concentración (Calva-Vite y Zamarripa, en prensa; Maldonado-Maldonado, 2017); al mismo tiempo que, se reducen las emociones y experiencias negativas (afectos negativos) (Calva-Vite et al., 2017; Zamarripa, Castillo, Tomás, Tristán, et al., 2016).

Por su parte, cuando los estudiantes participan en la clase por una regulación externa, es decir, por el logro de recompensas o para evitar ser castigados, se desarrolla la evitación al rendimiento, es decir, evitan participar en actividades por miedo a ser superado o por miedo a no sentirse competente con sí mismo (Baena-Extremera et al., 2016).

Finalmente, cuando los estudiantes se encuentran no motivados, es decir, participan en la clase sin una regulación, se genera en los estudiantes emociones y experiencias negativas (Calva-Vite et al., 2017; Zamarripa, Castillo, Tomás, Tristán, et al., 2016) y disminuye la concentración en la clase (Calva-Vite y Zamarripa, en prensa; Maldonado-Maldonado, 2017).

5.7 Reflexiones y/o conclusiones

La mayoría de los estudios en el área de la educación física basados en la teoría de la autodeterminación con población mexicana han sido publicados en los últimos cinco años. Algunos de ellos, han sentado las bases para seguir desarrollando conocimiento, enfocándose en la validación de instrumentos al contexto mexicano. Otros, han aportado información valiosa para las instituciones responsables de esta área en México, sin embargo, aún queda mucho camino por explorar.

Se sugiere realizar estudios que busquen comprobar los supuestos teóricos de la SDT y comparar los resultados de distintas poblaciones (por ejemplo, zona rural vs zona urbana; zona norte vs zona centro vs zona sur del país; centros públicos vs centros privados, etc.). Se debería continuar adaptando y validando al contexto mexicano, instrumentos que evalúen eficientemente variables de interés para el área de educación física y aquellas incluidas en la SDT desde una perspectiva mixta (cuantitativa y cualitativa). Se debería indagar más sobre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas del profesor, su motivación y consecuencias a nivel individual, así como su influencia en el aprendizaje de contenidos y control motor de los estudiantes. También se aconseja realizar estudios de intervención que busquen desarrollar estilos interpersonales de apoyo a la autonomía en los profesores, así como evaluar su efecto en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la

motivación y sus variables resultantes. Finalmente, sugerimos estudios longitudinales que examinen el efecto del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, la motivación y los niveles de actividad físico-deportiva en el contexto extraescolar.

Referencias

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261.
- Baena-Extremera, A., Ruíz-Juan, F., & Granero-Gallegos, A. (2016). A cross-cultural analysis in predicting 2x2 achievement goals in physical education based on social goals, perceived locus of causality and causal attribution. *Studia psychologica*, 58(1), 74-88. doi: 10.21909/sp.2016.01.708
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Quested, E., & Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 305-319.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.
- Cale, L. (2000). Physical Activity Promotion in Secondary Schools. *European Physical Education Review*, 6(1), 71-90. doi: doi:10.1177/1356336X000061006.
- Calva-Vite, F., & Zamarripa, J. (en prensa). Estilos interpersonales del profesor, motivación y concentración en clase de educación física. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*.
- Calva-Vite, F., Zamarripa, J., De la Cruz, M., Badilla-Zavala, S., Medina-Villanueva, S., & Marentes-Castillo, M. (2017). Satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas, índice de autodeterminación y afectos del alumno. *Revista Ciencias del Ejercicio FOD*, 11(2), 116-129.
- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J., & Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 143-146.
- Cordon, G. M., & Bourdeaudhuij, I. M. M. D. (2002). Physical Education and Physical Activity in Elementary Schools in Flanders. *European Journal of Physical Education*, 7(1), 5-18. doi: 10.1080/1740898020070102.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self-integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990 - Perspectives on Motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: Univ Nebraska Press.

- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: The University Rochester Press.
- Fox, K. & Harris, J. (2003). Promoting physical activity through schools. En J. McKenna and C. Riddoch (Eds) *Perspectives on Health and Exercise* (pp. 181–201). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Harris, J. (2005). Health-Related Exercise and Physical Education. En K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education Essential Issues* (pp. 78-97). London: SAGE Publications.
- How, Y. M., & Wang, J. C. K. (2016). Creating an Autonomy-Supportive Physical Education (PE) Learning Environment. En W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 207-225). Singapore: Springer Singapore.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Maldonado-Maldonado, E. (2017). *El apoyo a la autonomía por parte del profesor de educación física, como predictor de la motivación y de la concentración en estudiantes de escuelas secundarias*. (Doctor), Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Maldonado-Maldonado, E., Pacheco-Rios, R., & Zamarripa, J. (2017). Validación mexicana del cuestionario de clima de aprendizaje adaptado a la educación física (Mexican validation of learning climate questionnaire for physical education). *Retos-Nuevas Tendencias En Educación Física Deporte y Recreación*, 32, 115-118.
- McKenzie, G. (2001, 24–28 July). *Physical activity and health: school interventions*. Trabajo presentado en el 6th Annual Congress of the European College of Sports Science, Cologne, Germany.
- Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., . . . Wilmore, J. H. (1996). Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. In, *1996 agenda/ meeting materials, Middleton, Wis., Joint Commission on Sports medicine and Science, 1996, p. 1-6*. United States.
- Pelletier, L., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481-2504.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., Briere, N., & Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). / Vers une nouvelle mesure de la motivation intrinseque, de la motivation extrinseque et de la non-motivation en sport. Echelle de motivation en sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.

- Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Sallis, J., & Owen, N. (1999). *Physical Activity & Behavioral Medicine* (3 ed.). California: SAGE.
- Sallis, J. F. (1999). Influences on Physical Activity of Children, Adolescents, and Adults. *President's Council on Physical Fitness and Sport. Research Digest*, 1(7), 1-4.
- 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(Pt 3), 411-433.
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169. doi: 10.1080/10413209908402956.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767-779.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Delgado, M., & Álvarez, O. (2017). Mexican version of the basic psychological needs satisfaction in physical education scale. *Revista de Psicología del Deporte*, 26, 78-84.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., & López-Walle, J., M. (2016). Validación mexicana del Cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 143-150.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud Mental*, 39(4), 221-227. doi: 10.17711/sm.0185-3325.2016.026.

Al hablar de Educación Física podemos citar la definición de Lanier (2004) "es la actividad donde se refieren las formas y las leyes para el crecimiento armónico de las personas a través de diferentes planes y programas, por edades, categorías y sexo, y que establecen un programa armónico en una sociedad dada" (p.3).

Por otro lado, Pardi (2009) establece que la Educación Física es una disciplina pedagógica que se enfoca en la formación del niño integralmente, tomando en cuenta aspectos como la motricidad y la corporeidad, sin dejar de lado el contexto en el que se desarrolla el niño.

Actividad física y deporte aborda una amplia información sobre cinco grandes temáticas: Actividad física y salud - Educación Física - Entrenamiento Deportivo - Gestión Deportiva - Psicología del deporte.

En cada una de estas áreas, se presenta un análisis específico de la temática desarrollado con conceptos, características, aplicación práctica y especificación profesional. La mayoría de los autores integran cuerpos académicos y de formación relacionados en redes y proyectos de investigación.

Esta obra está dirigida a profesionales y estudiosos de la **Actividad Física, Educación Física, Deporte y Salud** así como al alumnado de cualquiera de las especialidades del área.

código: 234

ISBN 978-84-9729-378-5



9 788497 293785

www.inde.com