

LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. REVISIÓN DE LA TAD.

MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT. REVIEW OF THE TAD. MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT. REVIEW OF THE TAD.

José Antonio Domínguez-Montes

Profesor de Enseñanza Secundaria (Ed. Física). Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Ldo. en CCAFD, Ldo. en Pedagogía y Ddo. en Magisterio Ed. Física.

I.E.S. Jacarandá. Brenes (Sevilla).

Universidad de Huelva.

Laura Navarro-Zurita

Profesora de Enseñanza Secundaria (Ed. Física). Graduada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

I.E.S. Jacarandá. Brenes (Sevilla).

Resumen

Es abundante y sustanciosa en los últimos años, la investigación sobre la motivación relacionada con el estudio de la psicología de la actividad física y del deporte, así como su implicación y repercusión en el contexto educativo, esto es, en relación a la enseñanza de la Educación Física dentro del bloque de asignaturas específicas (considerada como materia en la etapa de Educación Secundaria y como área en la etapa de Educación Primaria), y es principalmente dada por la capacidad para explicar procesos tan complejos como el comportamiento humano, entre ellos, la adherencia a la práctica de la actividad físico deportiva.

Se expone pues, una revisión o estado de la cuestión sobre la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (SDT por sus siglas en inglés), entendida esta como una de las teorías-marco, fundamentales para entender la motivación extrínseca, intrínseca, así como la motivación, una teoría amplia del desarrollo del ser humano y de su bienestar, con un impacto a tener en cuenta en el contexto educativo.

Palabras clave: *MOTIVACIÓN, Educación Física, Teoría de la Autodeterminación.*

Abstract

In recent years, research on motivation related to the study of the psychology of physical activity and sport is abundant and substantial, as well as its implication and repercussion in the educational context, that is, in relation to the teaching of Physical Education within the block of specific subjects (considered as a subject in the Secondary Education stage and as an area in the Primary Education stage), and is mainly given by the ability to explain processes as complex as human behavior, among them, the adherence to the practice of physical sports activity.

Therefore, a review or state of the question is exposed on the Self-determination Theory (TAD) (SDT in English), understood as one of the framework theories, fundamental to understand extrinsic and intrinsic motivation as well as the amotivation, a broad theory of human development and well-being, with an impact to be taken into account in the educational context.

Keywords: *MOTIVATION, Physical Education, Self-Determination Theory.*

1. MOTIVACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO - DEPORTIVAS Y EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1.1. SOBRE EL CONCEPTO DE MOTIVACIÓN.

El constructo motivación permite conocer el esfuerzo que una persona invierte en conseguir unas metas determinadas, así como la perseverancia e insistencia para poder lograrlas, entendiendo la motivación como el factor más cercano e importante del comportamiento humano (Iso-Ahola y St. Clair, 2000). Conviene, por tanto, exponer diferentes definiciones sobre el vocablo motivación. Procede aclarar que motivación deriva de ``motivo`` y este del latín ``motivus`` (movimiento). El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), en su edición 23.^a, acuña al término motivación tres acepciones de las cuales se destaca, ``acción y efecto de motivar`` y al ``conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona``.

La mayoría de estudiosos del tema destacan tres elementos determinantes: dirección, intensidad y persistencia de la conducta. De hecho, Castillo et al., (2015), hace mención a las aportaciones al respecto de algunos autores contrastados tales como (Kanfer, 1994; Sage, 1977) los cuales definen la motivación como un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento. La dirección hace referencia a las metas que una persona elige perseguir, la intensidad se refiere a la cantidad de esfuerzo que invierte para lograrlas, y la persistencia a cuánto

tiempo continúa en la persecución de las mismas (Iso-Ahola y St.Clair, 2000). Esto sugiere que la motivación puede ser fundamental en su fase de implemento inicial y mantenimiento de un comportamiento, como puede ser el de practicar actividad física y deporte.

Esta motivación es un factor clave para lograr el compromiso con la adhesión a la práctica deportiva o al deporte (Moreno-Murcia et al., 2007) y evitar su abandono (Almagro et al., 2010). Por lo tanto, el concepto de motivación puede ser considerado un constructo multidimensional, explicativo y abstracto del comportamiento humano (Castillo et al., 2015), que utiliza la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (en adelante SDT por sus siglas en inglés; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017), como una de sus teorías-marco fundamentales para entender la motivación extrínseca, intrínseca y la amotivación (Ryan y Deci, 2000). Conviene pues, aclarar estos conceptos adyacentes a la SDT.

La motivación intrínseca (MI) es definida como el empeño en una tarea o actividad por la satisfacción y placer que genera su realización, entendiéndose como una muestra de aptitud y determinación propia (Ryan y Deci, 2000), del mismo modo la motivación intrínseca representa el mayor nivel de autodeterminación y tiene lugar cuando el alumnado participa en las clases porque se divierte con lo que hace, le gusta y le satisface (González-Cutre, 2017a).

Por tanto, una persona que está intrínsecamente motivada es capaz de realizar una tarea simplemente por el aprendizaje continuo, la mejora constante y la satisfacción que reporta su realización, no por la recompensa obtenida.

Por otro lado, la motivación extrínseca (ME) es referida al conjunto de conductas realizadas por razones de naturaleza instrumental o contingencias externas, no por razones inherentes a la tarea a realizar (Núñez-Alonso et al., 2007). Por último, la motivación, es un concepto que se caracteriza porque la

persona no cuenta con la intención de realizar una actividad, por tanto, es muy probable que la tarea resulte con bajo grado de organización y alto grado de frustración, depresión o miedo (Ryan y Deci, 2000), al no encontrarse motivado ni intrínseca ni extrínsecamente (Núñez-Alonso et al., 2007). Por tanto, se trata de un estado motivacional deprimido, caracterizado por un total desinterés y falta de implicación en el aula de educación física (González-Cutre, 2017a).

1.2. PRINCIPALES TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN.

El estudio de la motivación se ha realizado desde diversos marcos teóricos, siendo las dos principales teorías explicativas de este constructo en las que se han apoyado los investigadores para analizar la motivación en el deporte la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (SDT) (Deci y Ryan 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000, 2017, 2019), precisamente la SDT es una de las más contrastadas y empleadas por la comunidad científica.

1.2.1. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.

Se procede a hacer una breve exposición teórica sobre esta teoría, ya que es la SDT, la que da cobertura y respaldo metodológico en lo que al estudio de la motivación se refiere en el presente artículo.

La utilización de este modelo teórico provee de mayor soporte para la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales, dentro del marco de la actividad física (Carratalá, 2004). En general, la importancia de esta teoría radica en el sentido que tiene la competencia en los contextos de logro, entendiendo estos como contextos en los que participa el sujeto y de los que puede recibir influencias para orientar sus metas (Martínez et al., 2010), como puede ser el deportivo, en el cual el objetivo principal es demostrar competencias principalmente de corte motriz (Duda y Nicholls, 1992).

En la teoría de las Metas de Logro, Nicholls (1989) postuló inicialmente un modelo de metas de orientación de maestría versus rendimiento que, actualmente, ha evolucionado hasta un modelo de ``metas de logro 2 x 2`` (Elliot y McGregor, 2001). Cabe reseñar que, en las últimas tres décadas, esta teoría ha sido una de las más usadas dentro del tratamiento y estudio de la motivación, ya que proporciona una base sólida para la comprensión de cómo las personas se comportan en los diferentes contextos de logro Roberts (2001, citado por Almagro-Torres et al., 2018). Esta macro teoría conceptualiza la motivación sobre la necesidad de todo individuo de mostrar competencia en contextos de logro (i.e. la clase de EF). Este nuevo modelo surgió a partir de la conceptualización de la competencia en dos dimensiones: definición y valencia (Elliot y McGregor, 2001).

Por una parte, las personas definen su competencia respecto a diferentes estándares, bien, en relación con la maestría (i.e. referencia intrapersonal), o bien, en relación con el rendimiento (i.e. referencia interpersonal o normativa). Por otra parte, la valencia puede ser de aproximación (i.e. un fuerte deseo al resultado) o de evitación (i.e. una fuerte aversión al resultado).

Burgueño et al. (2020), expresan en este sentido, que definición y valencia pueden cruzarse originando cuatro orientaciones de logro diferenciadas: metas de aproximación-maestría (i.e. deseo de satisfacer metas intrapersonales como la superación personal), metas de aproximación-rendimiento (i.e. deseo de satisfacer metas interpersonales), metas de evitación-rendimiento (i.e. deseo de evitar fracasar en metas normativas) y metas de evitación-maestría (i.e. deseo de evitar fracasar en metas intrapersonales).

Sin embargo, Hicks (1996) señala que el estudio de la motivación hacia el logro no puede restringirse únicamente a este tipo de metas, dado que las investigaciones en el contexto educativo también han indicado que el alumnado podría tener razones sociales que determinen su éxito educativo y

en esta misma línea, las metas sociales se han definido como representaciones cognitivas de resultados propuestos y deseados en el dominio social.

En el contexto de la enseñanza de la EF, pese a que las metas sociales aún simbolizan un constructo problemático en su operativización, Guan et al. (2006) definieron básicamente dos tipos de metas: meta de responsabilidad (i.e. deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido) y meta de relación (i.e. deseo de establecer y mantener una amistad positiva con los compañeros de clase).

1.2.2. SDT (SELF-DETERMINATION THEORY/TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN (TAD)).

Si se hace una mirada atrás, unos veinte aproximadamente, concretamente en el año 2000, los investigadores Richard M. Ryan y Edward L. Deci (profesores de la Universidad de Rochester (NY, EE.UU.), revisaron las definiciones e investigaciones, a propósito de la motivación intrínseca y extrínseca que en ese el tiempo seguía siendo un campo de estudio emergente. En las dos décadas posteriores, ha habido una maduración rápida y significativa, donde se ha aprendido mucho sobre estos dos tipos principales de motivación, especialmente dentro del marco de la SDT (Ryan y Deci, 2017), una teoría amplia del desarrollo del ser humano y de su bienestar, con un impacto a tener en cuenta en el contexto educativo.

La SDT es una teoría extensa y ampliamente aplicada de la motivación, el desarrollo de la personalidad y del bienestar, es un marco amplio para comprender los factores que facilitan o debilitar la motivación intrínseca, la motivación extrínseca autónoma y el bienestar psicológico, todas, cuestiones de relevancia directa en los centros docentes (Ryan y Deci, 2019, 2020).

Conviene definir la teoría de la autodeterminación como una macro-teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos

sociales, que se ha desarrollado durante las tres últimas décadas, y que distingue entre motivación autónoma y controlada (Deci y Ryan, 2012).

Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto-determinadas, es decir, el grado en el que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

En el ámbito educativo, el profesorado ha demostrado ser la pieza fundamental para generar un clima motivador óptimo (e.g. Braithwaite et al., 2011; Lochbaum y Jean-Noel, 2016; Soini et al., 2014), y como señalan Ryan y Deci (2017), esto quiere decir que las orientaciones, intenciones y comportamientos que el docente realice desde su puesto de autoridad determinará el clima motivacional interpersonal del aula (Fierro-Suero et al., 2020b).

El modelo de la SDT es una de las estrategias ampliamente usadas en varias áreas de la psicopedagogía (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017, 2019), la cual según Xiang, et al., (2017) ha sido utilizada para entender y explicar la motivación del estudiante, su participación, desempeño y aprendizaje en la asignatura de EF.

Esta teoría, siguiendo a (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000, 2017) ha resultado ser un marco de referencia óptimo para explicar los procesos que acontecen en la clase de EF, permitiéndonos entender el mecanismo que subyace a la relación entre la actuación del profesorado y las consecuencias de su actuación, de tal modo que este modelo se ha convertido en un marco muy utilizado para examinar la relación entre la motivación y la actividad física deportiva. Estudios llevados a cabo por Sicilia et al. (2014) o Sevil et al. (2016), corroboraron que la EF puede beneficiar los comportamientos saludables en el tiempo libre en la medida en que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (en adelante BPN por sus siglas en inglés; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017) contribuyan en aras de crear una

motivación autodeterminada para la EF (Salazar-Ayala y Gastélum-Cuadras, 2020).

Estudios más recientes, como los de (Franco y Coterón, 2017; Cheon et al., 2016, 2020; Demetriou y Bachner, 2019;), corroboran que la SDT, ha sido una de las teorías motivacionales más aplicadas en las últimas décadas en la Educación Física (EF), debido especialmente por su eficacia para aumentar la motivación del alumnado, ha sido puesta de manifiesto en diferentes intervenciones, reportando numerosos beneficios

Tal y como establece la SDT, existen diferentes tipos de motivación en función del nivel de autodeterminación. Conviene aclarar en este punto, el término acuñado a esta teoría, es decir 'autodeterminación', entendido como un proceso intencional y continuo, cuyas raíces más profundas se desarrollan en edades tempranas de la vida. Esta puede tomar muchas formas, pero en general se relaciona con la capacidad de poder expresar preferencias y tomar decisiones, tener un sentido de autonomía como individuo y poder ejercer algún tipo de control en el entorno (Erwin et al., 2009), el cual puede ser influenciado por varios factores o contextos tales como la familia, los compañeros/as de clase, el profesorado de EF, los estilos de enseñanza y aprendizaje, las tareas que se realizan en la sesión, entre otros... (Salazar-Ayala y Gastélum-Cuadras, 2020).

En un orden descendente de autodeterminación podemos clasificarlas en el siguiente orden: motivación intrínseca, motivación extrínseca (regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa) y desmotivación. La motivación más autodeterminada tiene consecuencias positivas a nivel cognitivo, conductual y afectivo (Vallerand y Rousseau, 2001), aumentando la intención de ser físicamente activo. En este sentido, la motivación parece influir de forma significativa en los niveles de práctica de actividad física de los adolescentes, conduciendo a una mejoría de la condición física y la salud (Martínez-Baena et al., 2016) y a

la adherencia a la práctica físico-deportiva (Moreno-Murcia et al., 2007; Ulrich-French y Smith, 2009; Almagro-Torres et al., 2011).

1.2.2.1. SUBTEORÍAS O MINI-TEORÍAS DE LA SDT

La SDT pretende dar a conocer el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985).

En base a ello, se han desarrollado seis subteorías o miniteorías, atribuibles a la SDT (Figura 1): a) la teoría de la evaluación cognitiva; b) la teoría de integración orgánica u organísmica; c) la teoría de las orientaciones de causalidad; d) la teoría de necesidades básicas; e) la teoría de los contenidos de las metas; y f) la teoría motivacional de las relaciones, ésta última de reciente creación. A su vez la teoría de la autodeterminación permite comprender la interacción de las condiciones socio-culturales con las BPN inherentes de las personas para dar forma a su comportamiento (Reeve, 2002).

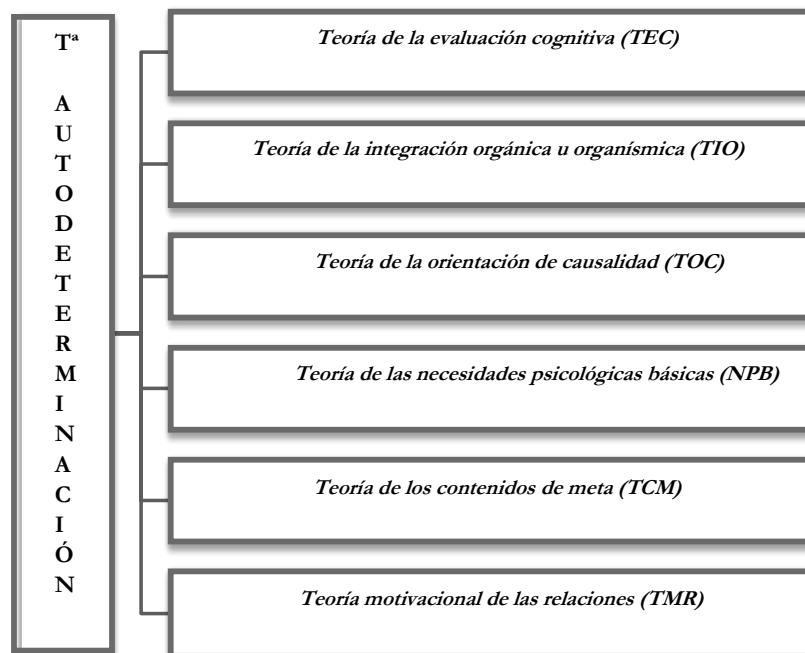


Figura 1. Esquema de las mini-teorías que componen la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000; 2012, 2014; Ryan et al., 2009)

La SDT postula y asume que todas las personas tienen tres BPN (innatas y universales las cuales constituyen los mediadores psicológicos entre los factores ambientales (e.g. clima motivacional que genera el docente, el estilo interpersonal o el tipo de liderazgo del docente de EF, y la motivación, entre otros...) y por las que el comportamiento humano es motivado, y cuya satisfacción es esencial para alcanzar un desarrollo óptimo y el bienestar, estas son: autonomía, competencia y relación, las cuales, además, necesitan satisfacer en cualquier contexto en el que interactúan y uno de los contextos en el que el ser humano pasa más tiempo, y que por tanto más influye en su desarrollo, es el contexto educativo, que se convierte en un arma muy potente, representando un agente favorecedor de cambio significativo (González-Cutre 2017a; Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017).

Por tanto, la SDT sugiere que un estilo motivador de apoyo a la autonomía fomenta las BPN de los estudiantes y, por lo tanto, fomenta la motivación autónoma (Ryan y Deci, 2019).

Existen, por pues, en principio tres mediadores psicológicos innatos, (denominados estos las BPN), que integran una de las seis mini teorías dentro de este modelo, que se proceden a definir: la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de relación con los demás (Deci y Ryan, 2000) y (Aelterman et al., 2016; Vansteenkiste et al., 2018).

La primera es la necesidad de competencia, ésta se concreta en el control de los resultados de las acciones desarrolladas, es decir, el esfuerzo de las personas por controlar sus resultados y experiencias Almagro-Torres, et al., (2018), esta necesidad se refiere al deseo del individuo de interactuar con el entorno de una manera efectiva, exitosa y en control (Huhtiniemi, et al., 2019; Niemiec y Ryan, 2009) ya tal y como expresan (Ryan y Deci, 2020), la competencia se refiere al sentimiento de dominio, un sentido que uno puede

tener éxito y crecer y que esta necesidad se satisface mejor dentro de una estructura bien estructurada, entornos que ofrecen oportunidades óptimos, comentarios positivos y de crecimiento.

En segundo lugar, la necesidad de autonomía que se presenta como la resultante de ser la persona la que se sienta como protagonista de sus comportamientos y acciones, es decir, la necesidad de sentir un “locus” de control interno Almagro-Torres, et al., (2018), esta necesidad se refiere a la libre voluntad del individuo de ser el agente de su propio aprendizaje y conducta (Deci y Ryan, 2000; García-González, et al., 2015; Ryan y Deci, 2019) y tal y como añade (Ryan y Deci, 2020) la autonomía se refiere a un sentido de iniciativa y propiedad en las propias acciones. Es apoyado por experiencias de interés y valor y socavadas por experiencias de control externo, ya sea por recompensas o castigos.

Por último, Almagro-Torres, et al., (2018), aseveran que la necesidad de relacionarse abarca los esfuerzos de la persona para convivir y atender a los demás, además de sentir que los demás tienen una relación auténtica con ella, sin olvidar que ha de sentir una participación satisfactoria y coherente con el mundo social que la rodea, esta necesidad de relación se refiere a la interacción y conexión esperada del individuo con sus pares (Koka y Hagger, 2010; Ruzek et al., 2016).

Recientemente, González-Cutre et al., (2016) propusieron la incorporación de una cuarta NPB más: la “necesidad de novedad”, de hecho, recientes estudios, indican que podría considerarse como una nueva base psicológica necesidad dentro de SDT. De hecho, varios estudios han propuesto nuevas necesidades en los últimos años (Vansteenkiste et al., 2020).

González-Cutre et al., (2016), definen la necesidad de novedad como la necesidad de experimentar algo que previamente no se ha experimentado o se desvía de la rutina diaria, o de lo cotidiano. Esta necesidad se manifestaría

en la tendencia innata a buscar la novedad (refiriéndonos a la curiosidad y el interés por descubrir o aprender cosas nuevas) y las experiencias vividas en el entorno condicionarán que los individuos puedan sentirse satisfechos o frustrados en esta búsqueda (González-Cutre, 2017b). Desde el ámbito de la educación física, la actividad física y el deporte, se considera necesario crear escenarios que satisfagan la necesidad de novedad de las personas para así lograr consecuencias positivas. Aunque todavía se requieren más estudios que confirmen su incorporación dentro de la teoría de la autodeterminación, para poder incluir definitivamente la novedad como una BPN más, como lo son la autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci, 2017).

Fierro-Suero et al. (2020a), añaden que la novedad está relacionada con las mejoras en la salud y el bienestar psicológico, así como con la intrínseca motivación. Además, la novedad ha funcionado en sinergia con la autonomía, la competencia y la relación y se ha demostrado que funciona de la misma manera en diferentes contextos (EF, vida general, adultos, adolescentes, etc.). Estos hallazgos muestran cómo la novedad parece comportarse de manera similar a las otras BPN.

El apoyo docente a la novedad podría implicar proponer nuevas actividades, desarrollando así métodos que fomenten nuevas sensaciones en los estudiantes, creando nuevos contextos de aprendizaje.

Frustrar cualesquiera de estas BPN se considera perjudicial para motivación y bienestar. En consecuencia, el análisis de SDT de los entornos educativos es principalmente centrado en la medida en que satisfacen o frustran estas BPN (Ryan y Deci, 2020).

Por tanto, la SDT se sustenta en un modelo ilustrativo de la secuencia motivacional (apoyo a las BPN, satisfacción de las NPB y la consecuente motivación en los resultados; Vasconcellos et al., 2020). De este modo, los entornos sociales que rodean a las personas podrían ser evaluados en la medida que apoyan o controlan las BPN.

Conviene pues, exponer las seis miniteorías que se desprenden de la SDT:

1) Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC)/Cognitive Evaluation Theory (CET).

Ryan y Deci (2019), señalan a la Teoría de la Evaluación Cognitiva (en adelante CET por sus siglas en inglés), como la primera de las seis miniteorías, que se desarrolló específicamente para informar sobre las variaciones en la motivación intrínseca (MI) y caracterizando así, los factores que la sustentan o la debilitan, trata pues, de explicar los factores que determinan la variabilidad que existe en la motivación intrínseca, (término acuñado por primera vez por Harlow en 1950) o, lo que es lo mismo, la satisfacción de actuar en beneficio propio (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2017), considerándolas en sí, acciones que son interesantes y agradables por derecho propio; son ``internamente gratificantes``, hecho respaldado por evidencias de índole neurocientífica (Reeve y Lee, 2018).

Di Domenico y Ryan (2017), señalan que el hecho de participar en comportamientos intrínsecamente motivados, se promueve directamente la activación de las principales ``vías dopaminérgicas`` en el sistema nervioso central (SNC) o ``sistemas de recompensa`` del cerebro.

Se centra, específicamente, en los efectos de los contextos sociales en la motivación intrínseca, destacando el papel que desempeñan las BPN de competencia y de autonomía en el fomento de la motivación intrínseca, siendo ésta fundamental en contextos físicos-deportivos. Deci (1975) demostró que el empleo de la retroalimentación positiva o negativa aumentaba o disminuía la motivación intrínseca, respectivamente, medidos estos efectos por la competencia percibida de la persona (Vallerand y Reid, 1984). En este sentido, Deci y Ryan (2000) muestran que, en los desafíos-retos óptimos, los feedbacks que promociónen sentimientos de eficacia y libertad, facilitan el logro de una óptima motivación intrínseca. Sin embargo, el sentimiento de competencia ha de ir acompañado de sentimiento de

autonomía, o en términos atribucionales, por la percepción de un ``locus`` interno de causalidad, a través de la libertad de elección y la oportunidad para la autodirección.

En contra posición, la percepción de locus externo de causalidad se produce a través de las recompensas tangibles, amenazas, el cumplimiento de plazos, entre otros..., los cuales producen una disminución de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000).

No sólo estos factores sociales explican la motivación intrínseca sino también la BPN de relación con los demás, la cual potenciará la motivación intrínseca si éstas suscitan sentimientos de competencia (Vallerand, 2001) y la conceptualización que tiene el deportista de sí mismo (Cox, 2009). Chatzisarantis et al. (1997) fueron capaces de asociar que los jóvenes con mayor intención de ser físicamente activos poseen mayores niveles de motivación más internalizada.

En resumen, la CET ha sido un importante núcleo de trabajo dentro de la SDT, no solo para nuestra comprensión de la motivación intrínseca en el desarrollo, sino también en dominios aplicados a contextos tales como educación, trabajo, juegos y deporte.

2) Teoría de la integración orgánica u organísmica (TIO)/Organismic Integration Theory (OIT).

Esta teoría, surgió principalmente preocupada por la motivación extrínseca (Ryan et al. 1985). La motivación extrínseca se define como una motivación de tipo instrumental, y por lo tanto se refiere a todas las actividades dirigidas a lograr resultados separables del comportamiento en sí. Se trata de una gran y heterogénea categoría de motivos y, por lo tanto, la OIT (por sus siglas en inglés) describe las diversas formas de la motivación extrínseca, algunas controladoras y algunas más autónomas (Ryan y Deci, 2019).

En el lado controlado, una persona puede estar motivada extrínsecamente debido a presiones externas, recompensar contingencias, o coerción, motivos clasificados dentro de la OIT como regulación externa.

La regulación se entiende como una forma de motivación muy poderosa, pero también difícil de mantener, ya que depende de los controles externos (Ryan y Deci, 2000).

En el lado más autónomo de los motivos extrínsecos están los descritos dentro de la OIT como regulaciones identificadas e integradas. Estas formas de motivación están bien internalizadas de modo que, incluso cuando una tarea no es inherentemente agradable, la persona se involucra voluntaria y voluntariamente en ella.

La OIT describe además un proceso de internalización: una tendencia natural de las personas a moverse más allá del control externo hacia la autorregulación autónoma cuando sea posible.

Es justo con esta miniteoría donde se introdujeron las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la internalización y la integración de la regulación de estos comportamientos (Deci y Ryan, 1985), es decir, si existen tareas que no resulten ser interesantes, novedosas o desafiantes, éstas no se iniciarían a través de la motivación intrínseca, sino que necesitarán de incentivos externos, requiriendo motivación externa para iniciarlas y mantenerlas en el tiempo (Deci y Ryan, 2000). Del mismo modo cuando la tarea presenta estas características, la motivación intrínseca tiende a aumentar (Vallerand, 1997). A su vez, cuando se va percibiendo menos interesante, la motivación intrínseca se vuelve menos relevante, experimentando una motivación menos autodeterminada (Wilson et al., 2008). En otras palabras, cuando se produce un descenso de la motivación intrínseca se produce un aumento en la motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985). La motivación intrínseca representa un constructo que plantea la realización de una actividad por la

satisfacción inherente que presenta por sí misma, llevando a la persona a experimentar placer y disfrute alcanzando un compromiso de mantenimiento con la misma (Deci y Ryan, 1985, 2000).

Tal y como afirman Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca se presenta como una tendencia natural hacia la asimilación, la maestría, el interés por lo espontáneo, debido que éstos son cruciales para el desarrollo social y cognitivo que originan, a su vez, la vitalidad y el placer del individuo a través de toda la vida. La motivación intrínseca puede aparecer de tres formas diferentes: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Pelletier et al., 2007; Vallerand, 1997). La motivación hacia el conocimiento representa el desempeño de una actividad por experimentar el placer mientras que se aprenden cosas nuevas. La siguiente forma es hacia el logro, la cual es la satisfacción que se experimenta cuando se pretende superar o alcanzar un nivel determinado. Por último, se encuentra la motivación hacia las experiencias estimulantes, la cual tiene lugar cuando se realiza una actividad para experimentar sensaciones físicas o intelectuales positivas y estimulantes.

La desmotivación viene determinada por no valorar una actividad (Ryan, 1995) o por el sentimiento de incompetencia para desarrollarla (Deci, 1975). Se atribuye al nivel de autodeterminación más bajo, dado que no se encuentra relacionada con ningún tipo de motivación, ya sea interna o externa. Este nivel se asocia a niveles bajos de necesidad de autonomía, competencia y pertenencia, o la frustración de las BPN que pueden producir desmotivación (Ryan y Deci, 2000).

Aparece en el extremo izquierdo del continuo de la autodeterminación mientras que en el extremo derecho está la motivación intrínseca. Entre ambos constructos se extiende la motivación extrínseca. Dentro de la motivación extrínseca existen cuatro tipos de regulaciones extrínsecas dependiendo del nivel de internalización de la conducta, que se extiende desde la regulación externa, a la introyección, a la identificación y a la

integración (Figura 2). Este continuo, ha recibido apoyo en el contexto deportivo (e.g. Moreno-Murcia et al., 2010; Moreno-Murcia y Martínez, 2006; Pelletier et al., 2007).

Regulación externa

Referida a las conductas que son ejecutadas para satisfacer una demanda externa o una recompensa contingente. De otro modo, las actividades realizadas son la consecuencia de haber experimentado presiones externas.

Regulación introyectada

Conlleva conductas que son ejecutadas para evitar la culpa o la ansiedad o para obtenciones del ego, tornándose como la forma menos autodeterminada. Aun así, es la primera etapa de la internalización, las personas comienzan a internalizar sus acciones.

Regulación identificada

Denota conductas a las que se le otorga un valor consciente debido a que la persona valora la acción, pero ésta viene determinada por beneficios externos no por la satisfacción derivada de la propia actividad, por lo que la conducta es un medio para obtener algo.

Regulación integrada

Aparece en escena cuando las regulaciones de identificación son totalmente asimiladas por el yo, tornándose como la conducta más autodeterminada de la motivación extrínseca, lo cual significa que ellas han sido evaluadas e introducidas dentro de la congruencia con los otros valores y necesidades de uno. La diferencia esencial entre ésta y la motivación intrínseca es que la acción se realiza por la consecución de algo, al contrario que la motivación intrínseca dónde la consecuencia se produce tras la acción. A pesar, de dicha diferencia las dos muestran el nivel más alto de autonomía

o autodeterminación, este hecho ha propiciado que existan problemas a la hora de evaluar la motivación integrada de forma correcta (e.g. Mallett, Kawabata et al., 2007; Pelletier, Vallerand et al. 2007).

Estas formas de regulación, se diferencian en su autonomía relativa. La regulación externa es la forma menos autónoma y la regulación integrada representa la más autónoma. Cuanto mayor motivación, mayor es la persistencia, el rendimiento y el bienestar en una actividad (Deci y Ryan, 2000). A continuación, se presentan los diferentes tipos de regulación que van desde las formas menos autodeterminadas a las que presentan mayores niveles de autodeterminación.

Conducta	No Autodeterminada		Autodeterminada			
Tipo de Motivación	Desmotivación	Motivación Extrínseca				Motivación Intrínseca
Tipo de Regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de Causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Procesos Reguladores relevantes	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas y castigos	Autocontrol Orientación al ego Recompensas internas y castigos	Impotancia personal Valoración consciente	Congruencia Consciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

Figura 2. Continuo de la Autodeterminación. Se incluyen los diferentes tipos de motivación con sus estilos de regulación, locus de causalidad, y procesos reguladores relevantes (Ryan y Deci, 2000).

3) Teoría de la orientación de causalidad (TOC)/ Causality Orientations Theory (COT).

Esta subteoría tuvo sus raíces en la CET y la OIT, donde la evidencia dejó claro que las personas pueden estar motivadas de manera diferente por diferentes condiciones sociales.

Todos los individuos tienen cada una de estas orientaciones en diferentes grados, aunque las situaciones pueden preparar a las personas para enfatizar una sobre las demás. Una orientación a la autonomía aprovecha una postura en la que uno se centra en intereses y de crecimiento.

Ésta describe las diferencias individuales en cuanto a las tendencias a orientarse hacia los entornos y regular el comportamiento autodeterminado. Deci y Ryan (2000) describen que puede evaluarse desde tres orientaciones.

Estas son las siguientes:

- a) Orientación a la autonomía en la que las personas actúan por el interés y la valoración de lo que está ocurriendo.
- b) La orientación al control en el que la atención se centra en las recompensas, las gratificaciones y la aprobación.
- c) La orientación impersonal o amotivación caracterizada por la ansiedad de competencia.

Estas tres orientaciones representan las tendencias generales hacia la motivación intrínseca e integrada de la motivación extrínseca, la regulación externa e introyectada, y desmotivación o falta de comportamiento autónomo, respectivamente. Dentro del modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (1997), las orientaciones se encuentran en el nivel más alto prediciendo los estilos de regulación.

- 4) Teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB)/ Basic Psychological Needs Theory (BPNT).

Esta teoría puede ayudar a explicar la variabilidad en el comportamiento humano y de su experiencia, esta teoría elabora el concepto de evolución de las BPN y su relación con la salud psicológica y el bienestar.

(Ryan y Deci, 2019), ponen de relieve en esta teoría, que a medida que proliferó la investigación y el estudio sobre como las BPN de autonomía, competencia y de relaciones sociales, respaldaban de una motivación de calidad, una observación simultánea y colateral a esta era como estos apoyos también fomentaron un mayor bienestar, referido este en términos de la naturaleza del bienestar humano.

La teoría de las BPN, sostiene que sus necesidades son relevantes en todas las culturas, pues se entienden como universales éticos, es decir, como atributos o procesos que pueden demostrarse empíricamente que tienen un significado transcultural (Reeve et al. 2018; Ryan y Deci, 2017).

Desde el núcleo duro de esta mini-teoría, se señala que hay al menos tres BPN fundamentales (procede recordar que recientemente González-Cutre et al., (2016) proponen la incorporación de una cuarta BPN más: la necesidad de novedad, además Bagheri y Milyavskaya (2020) propusieron y analizaron un concepto clave similar al de novedad, concretamente la novedad-variedad, incluso, varios estudios han propuesto nuevas necesidades en los últimos años (Vansteenkiste et al., 2020)), cuya satisfacción fomenta el bienestar psicológico y cuya frustración conduce a un estado totalmente contrario, es decir al malestar, a este respecto Vansteenkiste y Ryan (2013), expresan que la frustración de estas BPN, especialmente de forma grave o crónica, conllevan directamente a desarrollar diversas formas de psicopatologías.

En este sentido, algunas consideraciones de desarrollo en BPNT, las cuales tienen importantes implicaciones para la autogestión saludable desarrollo (Vansteenkiste y Ryan, 2013), por lo que el apoyo a las BPN, es fundamental para mejorar la motivación intrínseca y la internalización, ambas fundamentales para la psicología crecimiento e integridad (Ryan, 1995).

Almagro-Torres, et al., (2018), ponen de relieve que esta teoría ha sido verificada en el contexto español, donde la satisfacción de las BPN tiende a aumentar la motivación autodeterminada (Moreno-Murcia, et al., 2008; algunos estudios señalan que existe un beneficio positivo en el uso de apoyo a la autonomía por parte del docente de EF, este demuestra mayor flexibilidad en la enseñanza y toma más en cuenta las perspectivas del estudiante. Este accionar nutre de manera positiva las BPN del estudiante. Esto resulta en un aumento del compromiso e implicación en su propio aprendizaje, a su vez mayor rendimiento (Behzadnia, et al., 2017; Cuevas, et al., 2018; Gómez, 2013).

5) Teoría de los contenidos de meta (TCM)/Goal Content Theory (GCT).

Esta subteoría tiene su resurgir de las diferencias entre los objetivos de corte intrínsecos y extrínsecos, y su impacto y repercusión sobre el bienestar (Ryan et al. 2009; Vansteenkiste et al. 2010). Las metas son vistas de diferente forma a la hora de satisfacer las BPN y, por lo tanto, muestran una asociación diferente con el bienestar. Al comparar las metas extrínsecas (e.g. éxito económico, apariencia, popularidad...) y las metas intrínsecas (e.g. relaciones cercanas, desarrollo personal...) se ha obtenido como resultado que las metas extrínsecas ofrecen mayor probabilidad de asociación con niveles menores de bienestar y mayores de malestar.

En este sentido, Sebire et al. (2011) han mostrado como las metas extrínsecas e intrínsecas inciden en el nivel de práctica de actividad física, siendo las formas más autodeterminadas de motivación hacia el ejercicio las que predicen el comportamiento activo.

Por tanto, las personas internalizan y adoptan diferentes objetivos y aspiraciones de vida que dan forma a gran parte de sus actitudes y comportamientos cotidianos. Estos objetivos y aspiraciones están moldeados por numerosos factores, desde la dinámica familiar hasta los aportes económicos, culturales y mediáticos.

La GCT (por sus siglas en inglés) sostiene que el contenido de las metas es importante para, especialmente en lo que se refiere a los contenidos de las metas con la satisfacción de las BPN.

6) Teoría de los contenidos de meta (TCM)/Goal Content Theory (GCT).

Esta subteoría tiene su resurgir de las diferencias entre los objetivos de corte intrínsecos y extrínsecos, y su impacto y repercusión sobre el bienestar (Ryan et al. 2009; Vansteenkiste et al. 2010). Las metas son vistas de diferente forma a la hora de satisfacer las BPN y, por lo tanto, muestran una asociación diferente con el bienestar. Al comparar las metas extrínsecas (e.g. éxito económico, apariencia, popularidad...) y las metas intrínsecas (e.g. relaciones cercanas, desarrollo personal...) se ha obtenido como resultado que las metas extrínsecas ofrecen mayor probabilidad de asociación con niveles menores de bienestar y mayores de malestar.

En este sentido, Sebire et al. (2011) han mostrado como las metas extrínsecas e intrínsecas inciden en el nivel de práctica de actividad física, siendo las formas más autodeterminadas de motivación hacia el ejercicio las que predicen el comportamiento activo.

Por tanto, las personas internalizan y adoptan diferentes objetivos y aspiraciones de vida que dan forma a gran parte de sus actitudes y comportamientos cotidianos. Estos objetivos y aspiraciones están moldeados por numerosos factores, desde la dinámica familiar hasta los aportes económicos, culturales y mediáticos.

La GCT (por sus siglas en inglés) sostiene que el contenido de las metas es importante para, especialmente en lo que se refiere a los contenidos de las metas con la satisfacción de las BPN.

CONCLUSIONES

Expuesto el marco teórico del constructo motivación y principalmente el de la SDT, así como su impacto en el contexto educativo (en este caso en relación a la enseñanza de la Educación Física), añadiendo aportaciones de calidad de los principales especialistas en la materia, a modo de balance se establece que, con un alumnado motivado, donde el profesorado controle, apoye y satisfaga a las BPN, y la consecuente motivación en los resultados, generará contextos de enseñanza-aprendizaje donde se haga más visible, si cabe, la comprensión de los factores que motivan la adopción y consolidación de conductas saludables mediante la práctica de actividad física y deportiva, tiene un mérito considerable dado el papel de este comportamiento en la lucha contra las enfermedades y para promover la calidad de vida y el bienestar (Fernández-Ozcorta et al., 2016; Wilson et al., 2008).

Y en este respecto, y concretamente en relación a la práctica de la actividad físico deportiva, así como su tratamiento y concreción en el contexto educativo, Domínguez-Montes (2019) expresa que la Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud, a través de acciones que ayuden a la adquisición y consolidación de hábitos responsables de actividad física regular y la adopción de actitudes críticas ante prácticas individuales, grupales y sociales no saludables, fundamentalmente en lo relacionado con las enfermedades de origen cardiovascular.

Del mismo modo González-Cutre (2017a), señala que las clases de EF tienen, como principal objetivo, la promoción de la práctica de actividad física en el alumnado, en esta sociedad cada vez más sedentaria, por lo que las clases de EF juegan un papel muy importante, convirtiéndose en ocasiones en el único momento de la semana en el que el niño o adolescente practica deporte. La calidad y cantidad de las experiencias vividas en la clase de EF va a ser clave para promover y favorecer el interés, y la adherencia a la práctica

de actividad física y deportiva en el tiempo libre, garantes de salud y calidad de vida.

Por tanto, se corrobora que la relación entre la motivación y la adherencia a la práctica de actividad físico-deportiva se convierte en un factor clave para garantizar los beneficios físicos, psicológicos y sociales y por ende promotores de salud en todo su recorrido conceptual, bondades estas, que son proporcionadas al ser una persona físicamente activa.

REFERENCIAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., y Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista International Journal of Sport Science*, 7, 250-265.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Almagro, B., Fernández-Ozcorta, E., Sáenz-López, P., Hall, J. A., y Rebollo-González, J. A. (2018). Teorías motivacionales y su relación con la adherencia a la actividad física. En Hall, J. A., Ochoa, P. Y., y Sáenz-López, P. (Coords.) (2018). *Intensidad, salud, motivación y adherencia en Educación Física* (pp. 119-154). Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

-
- Bagheri, L., and Milyavskaya, M. (2020). Novelty-variety as a candidate basic psychological need: new evidence across three studies. *Motiv. Emot.*, 44, 32-53. doi: 10.1007/s11031-019-09807-4
 - Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H., y Ahmadi, M. (2017). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology*, 1-14.
 - Braithwaite, R., Spray, C. M., y Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
 - Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., y Medina-Casabón, J. (2020). Influencia de la educación deportiva sobre la respuesta motivacional del alumnado de bachillerato: Una perspectiva de género (Influence of sport education on high school students' motivational response: A gender perspective). *Retos*, 37(37), 546-555. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70880>
 - Burgueño, R., Granero-Gallegos, A., Alcaráz-Ibáñez, M., Sicilia, A., Medina-Cusabón, J. (2018). La necesidad de medir la motivación situacional en el contexto español de la educación física: Psicometría de la Situational Motivation Scale. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(2), 135-151.
 - Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autode-terminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.

-
- Castillo, E., Almagro, B., García, C., y 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.
 - Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H., y Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360.
 - Cheon, S. H., Reeve, J., y Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217-235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
 - Cheon, S. H., Reeve, J., y Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
 - Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y aplicaciones* (6º ed.). Editorial Médica Panamericana.
 - Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., y Fernández-Bustos, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Journal of Sport Psychology*, 27(1), 97-104.
 - Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.
 - Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Publishing Co.

-
- Deci, E. L., y 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.
 - Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416-437). Sage. doi: 10.4135/9781446201022
 - Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In M. Gagne, *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13-32). Oxford University Press.
 - Demetriou, Y., y Bachner, J. (2019). A school-based intervention based on self- determination theory to promote girls’ physical activity: study protocol of the CReActivity cluster randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 19, 519. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12889-019-6817-y>
 - Di Domenico, S. I., y Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 145. doi:10.3389/fnhum.2017.00145
 - Domínguez-Montes, J.A. (2019). La competencia motriz, bondades de una competencia clave ausente del currículo vigente. *Supervisión 21*, (54), 1-19.
 - Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

-
- Elliot, A., y McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
 - Erwin, E. J., Brotherson, M. J., Palmer, S. B., Cook, C. C., Weigel, C. J., y Summers, J. A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.
 - Fernández-Ozcorta, E.J., Almagro, B.J., y Sáenz-López, P. (2016). *Motivación, Inteligencia emocional y actividad física en universitarios*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
 - Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Castillo, I., y Sáenz-López, P. (2020b). Herramienta de Observación del Clima Interpersonal Motivacional (OCIM) para docentes de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 575-596.
 - Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Carmona-Márquez, J. (2020a). Perceived Novelty Support and Psychological Needs Satisfaction in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4169. <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph17114169>
 - Franco, E., y Coterón, J. (2017). The Effects of a Physical Education Intervention to Support the Satisfaction of Basic Psychological Needs on the Motivation and Intentions to Be Physically Active. *Journal of Human Kinetics*, 59, 5-15. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0143>
 - García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F. J., y Clemente, J. A. (2015). Soporte de autonomía en Educación

Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura, ciencia y deporte*, 10(29), 103-11. doi: 10.12800/ccd.v10i29.547

- Gómez, A. R. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de investigación en educación*, 2(11), 77-85.
- González-Cutre, D. (2017a). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.
- González-Cutre, D. (2017b). Editorial: ¿Qué papel juega la satisfacción de la necesidad de novedad en la motivación humana y cuál es su aplicación al ámbito de la actividad física y el deporte? *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 9, 1-2. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-motion/article/view/3284/2978>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.036
- González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 20(10) 1-17. doi: 10.1177/1356336X18783980
- Guan, J., McBride, R. E., y Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education

(SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(226), 226-238.doi:10.1123/jtpe.25.2.226

- Harlow, H., Harlow, M., Meyer. D. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40, 228-234
- Hicks, L. (1996). *Social goals in early adolescence: Development, gender, and schooling as contexts*. University of Michigan, USA.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A., y Jaakkola, T. (2019). Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within finnish physical education students. *Journal of sports science y medicine*, 18(2), 239.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior* (pp. 1-53). Blackwell publishers.
- Koka, A., y Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86.
- Lochbaum, M. R., y Jean-Noel, J. (2016). Perceived Autonomy-Support Instruction and Student Outcomes in Physical Education and Leisure-Time: A Meta-Analytic Review of Correlates. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 29-47. [https://doi.org/ doi:10.5232/ricyde](https://doi.org/doi:10.5232/ricyde)
- Mallett, C. J., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A., y Jackson, S. (2007). Sport Motivation Scale-6 (SMS-6): A revised six-

factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.

- Martínez, C., Alonso N., González-Cutre D., Rojas, N., y Moreno-Murcia, J.A. (2010). Las de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: Conceptualización. En J. A. Moreno-Murcia y E. Cervelló (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 119-150). Wanceulen.
- Martínez-Baena, A.; Mayorga-Vega, D.; Viciano, J. (2016). Relación de los niveles de actividad física con el género y el perfil de riesgo cardiovascular en adolescentes granadinos. Implicaciones didácticas para la educación física. *Profesorado*, 20(1), 265-285 [<http://hdl.handle.net/10481/42562>]
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., y Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: An ex-perimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 79-85.
- Moreno-Murcia, J. A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267
- Moreno-Murcia, J. A., y 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, 39-54.

-
- Moreno-Murcia, J.A., Gimeno, E., y Coll, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
 - Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
 - Niemiec, C. y Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
 - Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro Izquierdo, J. G. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Motivación Deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 211-223.
 - Pelletier, L., Vallerand, R., y Sarrazin, P. (2007). The revised six-factor Sport Motivation Scale (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero, y Jackson, 2007): Something old, something new, and something borrowed. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 615-621.
 - Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta].
 - Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
 - Reeve, J., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2018). Sociocultural influences on student motivation as viewed through the lens of self-determination theory. In D. M. McInerney y G. A. D. Liem (Eds.), *Big theories revisited 2: Research on sociocultural*

influences on motivation and learning (pp. 15-40). Information Age Publishing.

- Reeve, J., y Lee, W. (2018). A neuroscientific perspective on basic psychological needs. *Journal of personality. Advance online publication*. doi:10.1111/jopy.12390
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction, 42*, 95-103.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*(3), 397-427. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M., Connell, J. P., y Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames y R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). Academic Press.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 107-124.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2012). Multiple identities within a single self: A self-determination theory perspective on internalization within contexts and cultures. In M. R. Leary y J. P.

-
- Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 225-246). Guilford Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.
 - Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of selfdetermination theory. In A. J. Elliot (Vol. Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 111-156). Cambridge, MA: Elsevier Inc.
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
 - Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
 - Sage, G. H. (1977) *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2ª ed.). Addison-Wesley Publishing.
 - Salazar-Ayala, C., y Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática (Self-determination Theory in the Physical Education context: A systematic review). *Retos*, 38, 838-844.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
 - Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: Evidence for a mediational model. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 33, 175-197.

-
- Sevil, S., Abós, C., Generelo, L., Aibar, S. y García-González, L. (2016). Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 3-8.
 - Sicilia, A., Ferriz, R. y González-Cutre, D. (2014). Relación entre la Satisfacción de Las Necesidades Psicológicas Básicas durante la Educación Física recibida en la Educación Secundaria Obligatoria y las conductas saludables al inicio del Bachillerato. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 59-74.
 - Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., y Jaakkola, T. (2014). Factorial validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 137-144.
 - Ulrich-French, S., y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 87-95. doi:10.1016/j.psychsport.2008.06.007
 - Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Pres.
 - Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Human Kinetics.
 - Vallerand, R. J. y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.

-
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic. En R. M. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2º ed.; pp. 389-416). Wiley.
 - Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., y Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.
 - Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). The development of the five minitheories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan y S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement, v. 16^a-The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). Emerald Group Publishing Limited.
 - Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., and Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: advancements, critical themes, and future directions. *Motiv. Emot.* 44, 1-31. doi: 10.1007/s11031-019-09818-1
 - Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. doi:10.1037/a0032359
 - Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical

education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469.

- Vlachopoulos, S. P., Ntoumanis, N., y Smith, A. L. (2010). The Basic Psychological Needs in Exercise Scale: Translation and Evidence for Cross-Cultural Validity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 394-412.
- Wilson, P. M., Mack, D. E., y Grattan, K. P. (2008). *Understanding motivation for exercise: A self-determination theory perspective*. *Canadian Psychology*, 49, 250 -256.
- Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., y McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340-352.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0034>