

VARIABLES MOTIVACIONALES RELACIONADAS CON LA PRÁCTICA DEPORTIVA EXTRAESCOLAR EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

JUAN ANTONIO MORENO*

Universidad Miguel Hernández de Elche

TERESA E. ZOMEÑO

LUIS MIGUEL MARÍN

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

EDUARDO CERVELLO

Universidad Miguel Hernández de Elche

LUIS MIGUEL RUIZ

Universidad de Castilla-La Mancha

Correspondencia con autores/as

* j.moreno@umh.es

<http://gicom.umh.es/>

Resumen

El objetivo del estudio fue conocer los diferentes perfiles motivacionales que subyacen en una muestra de 819 estudiantes adolescentes de educación física y su relación con la práctica y el tiempo de práctica físico-deportiva. Se han utilizado los cuestionarios de orientación al aprendizaje y el rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ), la Escala de Motivación Deportiva (SMS) y la Escala de la Importancia y Utilidad concedida por el alumno a la educación física (IEF). El análisis cluster mostró tres perfiles motivacionales: el “perfil autodeterminado”, compuesto por participantes que percibían un clima que primaba la importancia al esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de las habilidades (clima tarea) y con una alta motivación intrínseca, el “perfil no autodeterminado” compuesto por sujetos que presentaban una alta desmotivación y que percibían un clima que daba prioridad a la demostración de la capacidad personal y al rendimiento (clima ego) y por último, el “perfil desmotivado” formado por personas que han obtenido valores bajos en casi todas las variables (motivación intrínseca y extrínseca, clima motivacional e importancia y utilidad concedida a la educación física), excepto en la desmotivación. Los practicantes y los que más tiempo dedican a la práctica se asocian con el perfil autodeterminado. Conocer estos perfiles nos permitirá establecer modos de actuación más adecuados, tratando así de reducir al máximo el abandono de la práctica deportiva ajustándonos al grado de motivación del sujeto.

Palabras clave

Educación física, Motivación, Práctica deportiva extraescolar, Perfil motivacional.

Abstract

Variables related to the extracurricular sport in adolescent physical education

The objective of the study was to analyze the relationships between motivational profiles in a sample of 819 adolescent physical education students and the time spent on doing sport and physical activity outside school hours. The Learning and Performance Orientation in Physical Education Questionnaire (LAPOPEQ), the Sport Motivation Scale (SMS) and the Importance of Physical Education scale (IPE) as perceived by pupils were completed. The cluster analysis showed three motivational profiles: the “self-determined profile”, formed by subjects who perceived a climate that placed more emphasis on the importance of effort, personal improvement and the development of skills (task climate) and high intrinsic motivation; the “non self-determined profile”, formed by subjects with moderate amotivation and who perceived a climate that gave priority to the demonstration of personal capacity and performance (ego climate), and, finally, the “low-motivated profile”, formed by people who obtain the lowest values (intrinsic motivation, extrinsic motivation, motivational climate and importance and usefulness attached to physical education). The students that do more exercise and spend the most time on exercising were associated with the self-determined profile. These results can help to establish intervention programs to try to reduce the sport drop-out rate in adolescents.

Key words

Physical education, Motivation, Out-of-school sport activities, Motivational profiles.

Introducción

Existe un creciente interés por analizar la importancia que el alumno concede a la educación física (Aicema, 1991; Chen 2001; Moreno y Hellín, 2002; Treasure y Roberts, 2001) debido, entre otras razones, a la relación que se establece entre esta variable y la generación de un hábito de práctica deportiva (Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen, 2002). En este sentido, el clima que el profesor cree en clase, junto con el tipo de motivación que tenga el alumno (Ryan, Stiller, y Linch, 1994) puede jugar un importante papel.

El estudio del clima motivacional percibido por el alumno ha sido abordado desde la Teoría de Metas (Nicholls, 1989). Ames (1992) definió el clima motivacional como un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, que el sujeto percibe del entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima es creado por los padres, entrenadores, compañeros, amigos y medios de comunicación, y puede ser de dos tipos, un clima motivacional a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional al ego o clima competitivo. Así, dependiendo del concepto de habilidad o el criterio de éxito establecido que tengan las personas que forman parte del clima motivacional del deportista, éste percibirá una mayor importancia al esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de las habilidades cuando se relacione con el clima tarea, o dará mayor prioridad a la demostración de la capacidad personal y al rendimiento si se asocia con el clima ego. Además, desde esta teoría se asume que un sujeto que perciba un clima a la tarea estará más implicado a la tarea, su meta será dominarla y además, al alcanzar su objetivo se verá aumentado su sentimiento de competencia, provocando con ello una mayor fidelidad. Por el contrario, un individuo que perciba un clima al ego tendrá mayor implicación al ego, su meta será demostrar su competencia en relación con los demás y tendrá mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia, ya que atribuye el fracaso a la falta de habilidad, no es persistente ante la dificultad, acarreando con ello el abandono y el empeoramiento de la ejecución (Duda, 1992; Escartí, Cervello, y Guzmán, 1996).

Existen investigaciones que estudian conjuntamente la Teoría de metas de logro y la Teoría de la autodeterminación (Biddle *et al.*, 1995; Goudas, 1998; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003; Zahariadis y Biddle, 2000), demostrando que hay una relación positiva entre el clima motivacional que implica a la tarea y la motivación intrínseca. En este sentido, la Teoría de la Autodetermina-

ción (Deci y Ryan, 1991) ha tenido una gran repercusión en el estudio de la motivación en los últimos años. Esta teoría, se apoya en una miniteoría, denominada Teoría de la integración del organismo (Deci y Ryan, 1985) que manifiesta que la motivación es un continuo, representada por diferentes niveles de autodeterminación, donde se puede observar de más a menos autodeterminada la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución), la motivación extrínseca (de regulación externa, la introyección y la identificación) y la desmotivación.

Esta teoría se ha relacionado con diversas variables, siendo una de ellas la práctica físico-deportiva extraescolar. Diversos autores (Deci y Ryan, 1985; Anderssen, 1993; Goudas, Dermitzaki, y Baojiatis, 2001; Koka y Hein, 2003; Moreno, Llamas, y Ruiz, 2006), encontraron una relación entre la motivación intrínseca de los estudiantes en las clases de educación física y la práctica físico-deportiva extraescolar. Otro de los aspectos de interés en el estudio de la motivación es el análisis de los perfiles motivacionales.

A lo largo de los últimos años, han surgido varios estudios (McNeill y Wang, 2005; Moreno *et al.*, 2006; Ntoumanis, 2002; Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry, 2000) donde se combinan en el análisis las variables descritas hasta ahora. Así pues, el agrupar a los alumnos en perfiles motivacionales por las características similares y diferenciadas del resto, facilitará la consecución de los objetivos principales del docente. Así, se podrá conseguir que el alumno adquiera hábitos y estilos de vida saludables, y dar respuesta de forma individualizada a las necesidades de los alumnos. Por ello, el propósito de este estudio es determinar los diferentes perfiles motivacionales según el clima motivacional, el continuo de motivación y la importancia concedida a la educación física con la práctica físico-deportiva extraescolar y el tiempo de práctica. Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones señaladas, se hipotetiza que se encontrarán grupos de alumnos que percibirán un clima tarea, motivación intrínseca y que considerarán importante la educación física, y estos se asociarán con los que practiquen y más tiempo dediquen a las prácticas deportivas extraescolares.

Método

Muestra

La muestra ha estado compuesta por 819 alumnos de la ciudad de Murcia, con edades comprendidas entre

los 14 y los 17 años ($M = 14,7$, $DT = ,49$) de los cuales 417 eran chicos y 402 chicas. Todos los alumnos estaban escolarizados en los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato. 419 pertenecían a centros públicos y 400 a centros privados. Del total de alumnos, más de la mitad (580) practicaban actividades extraescolares y de éstos 412 lo hacían durante más de una hora.

Instrumentos

Cuestionario de la orientación al aprendizaje y el rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ). Esta escala ha sido desarrollada por Papaioannou (1994) y validada al contexto educativo español por Cervelló y Jiménez (2001). Los 27 ítems de los que se compone el cuestionario fueron precedidos por la frase “En las clases de educación física...”, teniendo las respuestas un rango de puntuación tipo Likert que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La escala estaba compuesta por dos dimensiones, de los cuales 13 ítems miden la percepción del clima tarea y 14 ítems miden la percepción del clima ego. Se obtuvo unos alphas de ,87 para el clima tarea y ,76 para el clima ego.

Escala de Motivación Deportiva (SMS). Se empleó la versión validada al castellano por Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González (2006) de la SMS de Brière, Valletand, Blais, y Pelletier (1995) y Pelletier *et al.* (1995), adaptada a la educación física. Mide la desmotivación, la motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada), y la motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución), estando compuesta de 28 ítems (cuatro ítems para cada uno de los siete factores motivacionales). El encabezamiento de la escala se realizó mediante la frase “Participo y me esfuerzo en las clases de educación física...”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). La escala mostró valores alpha de ,79 para la motivación intrínseca (,78 hacia el conocimiento; ,77 hacia la estimulación, y ,77 hacia la ejecución); ,73 para la motivación extrínseca (,73 para la identificación; ,68 para la introyección y ,71 para la regulación externa), y ,70 para la desmotivación.

Escala de Importancia de la Educación Física (IEF). Midió la importancia y utilidad concedida por el alumno a la educación física (Moreno *et al.*, 2006). Estaba formada por tres ítems: “Considero importante recibir

clases de educación física, “Comparado con el resto de asignaturas, creo que la educación física es una de las más importantes” y “Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en mi vida”. Los alumnos debían responder en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*). Las preguntas fueron precedidas de la frase: “Respecto a las clases de educación física...”. La fiabilidad obtenida fue de $\alpha = ,71$.

Procedimiento

Tanto los centros de enseñanza que han compuesto la muestra, como los profesores de educación física que trabajaban en dichos centros y los alumnos matriculados, participaron de forma voluntaria en la investigación. La autorización para poder asistir a los centros fue dada en primera instancia por el Director, en algunos casos en acuerdo con el Consejo Escolar, y con el consentimiento de los profesores de educación física de los cursos asignados para tomar los datos, y de los padres de los alumnos. Se informó a los alumnos del propósito del estudio y de su derecho a participar o no de forma voluntaria en el mismo. El tiempo requerido para la cumplimentación individual de los cuestionarios fue de 15-20 minutos en función de la edad, número de alumnos y de la agilidad de la clase.

Análisis de datos

Para encontrar una clasificación que aglutinara un número de sujetos dentro de un grupo, de manera que los individuos que se encontraran en un mismo apartado fueran similares en algunos aspectos y diferentes a otros grupos (Aldenderfer y Blashfield, 1984), se realizó un análisis cluster. También se realizó un análisis de independencia entre variables mediante la “prueba de chi cuadrado” completada con análisis de residuos para observar las diferencias entre los perfiles obtenidos y la práctica deportiva y tiempo de práctica extraescolar.

Resultados

Análisis de los perfiles motivacionales

Siguiendo el procedimiento establecido por Hair, Anderson, Tatham y Black (1998) se realizó un análisis cluster para observar los perfiles motivacionales según

	Perfil autodeterminado (n=322)			Perfil no autodeterminado (n=269)			Perfil desmotivado (n=228)		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
Clima ego	3,05	,63	-,01	3,38	,44	,52	2,70	,52	-,59
Clima tarea	4,14	,52	,72	3,57	,48	-,09	2,99	,57	-,90
Motivación intrínseca	5,27	,85	,70	4,45	,83	,05	3,17	,75	-1,06
Motivación extrínseca	4,79	,78	,61	4,43	,74	,14	3,21	,72	-1,04
Desmotivación	2,46	1,07	-,61	4,11	,87	,67	3,34	1,24	,07
Importancia educación física	2,96	,54	,49	2,69	,658	,11	2,00	,60	-,83
Práctica	n	%	R	n	%	R	n	%	R
Sí practican	254	78,9	4,1	199	74	1,4	127	55,7	-5,9
No practican	68	21,1	-4,1	70	26	-1,4	101	44,3	5,9
Tiempo	n	%	R	n	%	R	n	%	R
Menos de 1 hora	136	42,2	-3,4	127	47,21	-1,0	144	63,2	4,8
Más de 1 hora	186	57,8	3,4	142	52,8	1,0	84	36,8	-4,8

Tabla 1

Medidas, desviaciones típicas y puntuaciones Z de las variables en cada cluster.

el clima motivacional, el continuo de motivación y la importancia concedida a la educación física. Los sujetos se agruparon en cluster utilizando como método el procedimiento ward. Los resultados del dendograma mostraron la agrupación en tres perfiles como la más adecuada (Tabla 1). Para establecer si un grupo se consideraba “alto” o “bajo” comparándolo con los demás se utilizaron los valores comprendidos entre $\pm 0,5$ y mayores (Moreno *et al.*, 2006). En los clusters también se comentan los resultados obtenidos en la prueba de chi cuadrado entre los perfiles obtenidos y la práctica deportiva y tiempo de práctica extraescolar.

Cluster 1. Denominado “perfil autodeterminado”, estaba formado por 322 alumnos (39% de la muestra), que mostraron las puntuaciones Z más altas en el clima tarea y la motivación intrínseca, seguidas de la motivación extrínseca y la importancia concedida a la educación física. Las puntuaciones más bajas se encontraron en el clima ego y la desmotivación. Además, este grupo se asociaba ($p < ,001$) con los que practicaban actividades deportivas extraescolares y también con los que lo realizaban durante más tiempo (Tabla 1).

Cluster 2. Denominado “perfil no autodeterminado” y lo componen 269 sujetos (28% de la muestra). Los valores más altos se obtuvieron en la desmotivación, seguida del clima ego y la motivación extrínseca. La moti-

vación intrínseca y el clima tarea mostraron las puntuaciones más bajas, aunque valoraban la educación física.

Cluster 3. Denominado como “perfil desmotivado”. Compuesto por 228 sujetos (33% de la muestra), donde destaca la desmotivación como el factor más valorado. De menor a mayor valor, el clima que implica al ego se colocaba en primer lugar, seguido de la importancia concedida a la educación física, el clima tarea, la motivación extrínseca y por último, la motivación intrínseca. De igual forma, son los que menos prácticas deportivas extraescolares realizan y durante un tiempo menor (Figura 1).

No se encontraron diferencias significativas en ninguno de los grupos considerando al género del alumno y la titularidad del centro como variables independientes.

Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido conocer los diferentes perfiles motivacionales según el clima motivacional, el continuo de motivación, la importancia concedida a la educación física y la asociación que presenta con la práctica y el tiempo de actividad físico-deportiva extraescolar. El análisis cluster mostró tres perfiles motivacionales: autodeterminado, no autodeterminado y desmotivado.

El perfil autodeterminado concede importancia y uti-

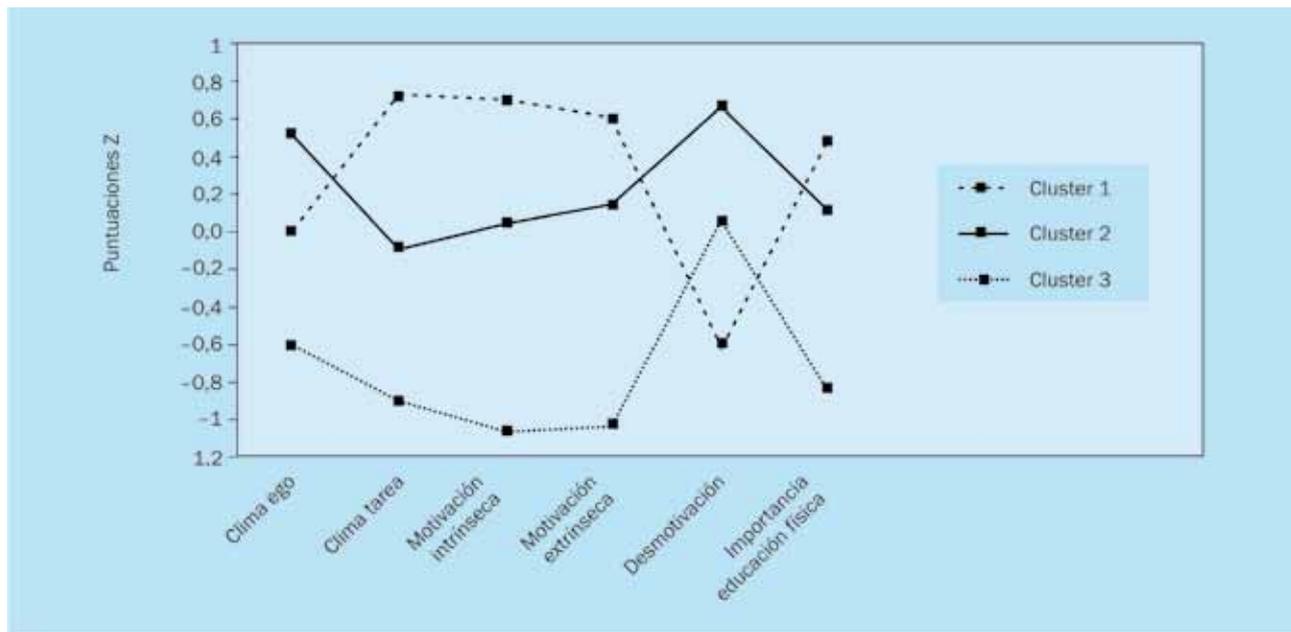


Figura 1

Perfiles motivacionales para la solución de 3 cluster del análisis de conglomerados jerárquicos.

lidad a la educación física, percibe un clima que implica a la tarea y está motivado intrínseca y extrínsecamente, siendo además el grupo que obtiene los valores más altos en la práctica de actividad física extraescolar al igual que ocurre en otros estudios (Moreno *et al.*, 2006; Moreno, González-Cutre, y Cervelló, 2007; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003; Vlachopoulos *et al.*, 2000).

El perfil no autodeterminado está representado por sujetos que obtienen sus valores más altos en el clima ego y la desmotivación. Además, muestran sus puntuaciones más bajas en la motivación intrínseca y en la percepción de un clima que implica a la tarea. También conceden importancia y utilidad a la educación física. En relación a ellos, la Teoría de Metas de Logro indica que la implicación al ego puede estar relacionada con bajos niveles de motivación intrínseca, si el sujeto percibe una baja capacidad. Además, como perciben un clima que implica al ego, se puede indicar que su conducta será más difícil de mantener en el tiempo a diferencia del grupo tarea, ya que presentan una baja percepción de competencia, lo que les lleva a esforzarse poco en la tarea y a su abandono con facilidad ante cualquier dificultad (Escartí y Brustad, 2000).

El perfil desmotivado agrupa a estudiantes que puntúan alto en la desmotivación, presentando a su vez los mayores valores negativos en la motivación (intrínseca y extrínseca) y el clima que implica a la tarea. En el es-

tudio de estas variables, trabajos anteriores (Ntoumanis y Biddle, 1999; Papaioannou, 1994; Parish y Treasure, 2003) señalan una relación negativa entre la percepción de un clima motivacional que implica al ego y la motivación intrínseca, y una relación positiva entre la desmotivación y el clima que implica al ego. Además, este grupo se asocia con los que no practican y con los que menos tiempo dedican a la práctica deportiva extraescolar. En el estudio de Standage *et al.* (2003) se muestra que la desmotivación se relaciona negativamente con la intención de hacer actividad física en el tiempo libre. Por lo que según los resultados derivados de nuestro estudio, para que el alumnado de educación física valore y considere a la asignatura, el educador debería generar un clima tarea, donde además se primara el proceso (valorar la práctica por sí misma) más que el resultado. Esta situación podría llevar a que la actividad física se instaurara como un elemento integrante dentro de su estilo de vida.

Diferentes estudios indican que es entre los 12 y los 18 años cuando se da el mayor abandono en la práctica de actividad física (Caspersen, Pereira, y Curran, 2000; Telama y Yang, 2000; Van Machelen, Twisk, Post, Snel, y Kemper, 2000), por ello, debido a las limitaciones del presente estudio, se propone la realización de futuras investigaciones de tipo longitudinal, experimental, y descriptivas, ampliando la muestra para poder generalizar y comparar los resultados. Además, se pueden

incluir variables como la disciplina o el fracaso/éxito escolar y el tiempo que el alumno lleva realizando la práctica físico-deportiva extraescolar y la actividad en concreto que realiza. Esto permitirá conocer más y mejor las características que distinguen a los diferentes perfiles motivacionales, además de permitir compararlos con la realización de prácticas físico-deportivas. Lo que puede ayudar a comprender por que se produce este abandono, o lo que es más importante, incidir en los alumnos para que el abandono, o no se produzca, o se retrase el mayor tiempo posible.

Referencias

- Aicinema, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator*, 48(1), 28-32.
- Aldenderfer, M. S. y Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes among young adolescents: Do physical education classes provide equal opportunities to all students. *Health Education Research* (8), 167-179.
- Biddle, S.; Cury, F.; Goudas, M.; Sarrazin, P.; Famose, J. P. y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross national project. *British Journal of Education Psychology* (65), 41-358.
- Brière, N.; Vallerand, R.; Blais, N. y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology* (26), 465-489.
- Caspersen, C. J.; Pereira, M. A. y Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32(5), 1601-1609.
- Cervelló, E. y Jiménez, R. (2001). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación física. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. La Didáctica de la Educación Física* (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: *An integrated perspective*, *Quest* (53), 35-58.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Escartí, A.; Cervelló, E. M. y Guzmán, J. F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada* (6), 27-42.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. 1º congreso Hispano-Portugués de psicología. Santiago de Compostela, España.
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills* (86), 323-327.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5ª. ed) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kilpatrick, M.; Hebert, E. y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-41.
- Koka, A. y Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise* (4), 333-346.
- McNeill, M. C. y Wang, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise* (6), 117-128.
- Moreno, J. A.; Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine* (6), 33-45.
- Moreno, J. A.; Llamas, L. S. y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa* (12), 49-63.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2002). ¿Es importante la Educación física? Su valoración según la edad del alumno. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (8), 1577-0354.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Núñez, J. L.; Martín-Albo, J.; Navarro, J. G. y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perception and Motor Skill* (102), 919-930.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise* (3), 177-194.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences* (17), 643-665.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (65), 11-20.
- Parish, L. E. y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (74), 173-182.
- Pelletier, L. G.; Fostier, M. S.; Vallerand, R. J.; Tuson, D. M.; Brière, N. M. y Bais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: *The Sport Motivation Scale (SMS)*. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (17), 35-53.
- Ryan, R. M.; Stiler, J. y Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence* (14), 226-249.
- Standage, M.; Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Science*, 21(8), 631-647.
- Telama, R. y Yang, X. (2000). Decline of physical activity from young to young adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32(5), 1617-1622.
- Treasure, D. C. y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (72), 165-175.
- Van Machelen, W.; Twisk, J. W. R.; Post, G. B.; Snel, J. y Kemper, H. C. G. (2000). Physical activity of young people: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 1610-1616.
- Vlachopoulos, S. P.; Karageorghis, C. I. y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (71), 387-397.
- Zahariadis, P. N. y Biddle, S. J. H. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 2(1). Extraído el 30 de Marzo de 2005 desde http://www.athleticinsight.com/Vol21ss1/English_Children.htm.