

CÓMO AUMENTAR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Juan Antonio Moreno-Murcia, Paulette Joseph y Elisa Huéscar

Universidad de Miguel Hernández (Elche). Email: j.moreno@umh.es

RESUMEN: En los últimos años, la teoría de la autodeterminación ha resultado de gran utilidad en la comprensión de los aspectos relacionados con el compromiso de la práctica deportiva. No obstante, pese a que los resultados de los estudios en el contexto físico-deportivo señalan que la motivación intrínseca se relaciona con consecuencias positivas a nivel afectivo, cognitivo y conductual, son necesarias más orientaciones prácticas encaminadas a desarrollar este tipo de motivación desde el aula. En este sentido, las clases de educación física suponen un escenario idóneo para el fomento de actitudes positivas en los estudiantes hacia la actividad físico-deportiva. Este capítulo tiene como objetivo presentar, tras una breve aproximación a la teoría de la autodeterminación, una propuesta de estrategias didácticas aplicables a las clases de educación física que sirvan de ayuda al docente en la mejora de la motivación intrínseca de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: motivación, educación física, estrategias docentes, autodeterminación y compromiso deportivo.

1.- INTRODUCCIÓN

Existe consenso en los estudios del ámbito físico-deportivo en que uno de los principales objetivos que se debería perseguir en las clases de educación física es la promoción de la práctica físico-deportiva de forma regular entre el alumnado. Sin embargo, en ocasiones, esta tarea no suele presentarse fácil para el docente de educación física, sobre todo por dos razones. En primer lugar, determinado por el propio currículo, las ocasiones de interacción semanales entre docente-discente suelen ser muy breves, lo que dificulta la puesta en práctica de los programas de promoción del ejercicio físico. En segundo lugar, la etapa evolutiva de la adolescencia se presenta como fundamental en la instauración de hábitos saludables, pudiendo influir negativamente la existencia de malas experiencias vividas en esta etapa sobre el compromiso deportivo futuro en la etapa adulta (Dishman et al., 2005; Sallis, Prochaska, y Taylor, 2000; Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry, 2000). Uno de los factores que contribuyen de manera determinante en el compromiso deportivo es la motivación. La psicología define la motivación como una fuerza interna directiva (un deseo o una necesidad específica) que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta (Coffey, 1971). En el ámbito del deporte y de la actividad física, la motivación depende tanto de variables sociales y ambientales, como de algunas variables individuales que participan en la intensidad de la práctica de la actividad física y la durabilidad de la misma (Moreno y Cervelló, 2010).

En este sentido, una de las principales teorías que se está utilizando en los últimos años para ayudarnos en la comprensión de la motivación y los factores que la determinan en la búsqueda del compromiso deportivo es la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991, 2000). Esta teoría, compuesta por diferentes subteorías, ha sido complementada con posterioridad por otro modelo motivacional, el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997, 2001). Para la teoría de la autodeterminación, en la consecución del compromiso deportivo es importante estar motivado intrínsecamente, esto es, practicar por el placer que supone dicha actividad (Moreno y Cervelló, 2010). Además, la motivación intrínseca predice positivamente el afecto positivo y negativamente la infelicidad, mientras que la desmotivación predice positivamente la infelicidad. Así pues, algunos estudios (Ntoumanis, 2002; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005) revelan un mayor disfrute en los perfiles motivacionales más autodeterminados y una influencia positiva de la motivación intrínseca sobre el afecto positivo y negativa sobre la infelicidad. A este respecto, los motivos que llevan a los adolescentes a utilizar la práctica físico-deportiva son los expuestos por Weiss y Ferrer Caja (2002): percepción de competencia, aceptación social y diversión. Los dos primeros constituyen un determinante de la autoestima, mientras que el disfrute de la actividad hace referencia al resultado. En esta línea, Deci y Ryan (1996) señalan que la actividad física sólo contribuiría a mejorar la autoestima cuando el practicante está motivado intrínsecamente. Además, para conseguir estar motivado de esa forma es necesario que se conjuguen y satisfagan los tres mediadores psicológicos que plantea el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (competencia, autonomía y relación con los demás).

Según el modelo jerárquico de la motivación extrínseca e intrínseca (HMIEM) de Vallerand (2001, 2007) la autonomía es junto con la competencia y la relación con los demás, una necesidad psicológica básica cuya satisfacción para desarrollar la motivación se ve influenciada por una serie de factores sociales. De manera general, un contexto de interacción, en este caso, las clases de educación física, donde se estimule el sentimiento de eficacia en el estudiante, participe de las tareas que se proponen y exista una relación positiva con los demás, repercutirá en una mayor motivación autodeterminada. De la misma manera, la frustración de alguna necesidad psicológica básica, supondría una posible desmotivación del estudiante (Deci y Ryan, 2000). Aunque la competencia y la autonomía tienen mayor influencia en la motivación intrínseca, la teoría y las investigaciones muestran que la relación con los demás también juega un papel importante (Deci y Ryan, 2000). Por ejemplo Ryan, Stiller, y Linch (1994) encontraron una mayor motivación intrínseca en estudiantes que percibían la relación con sus docentes cálida y afectuosa. El deseo de sentirse autónomo, competente y de relacionarse con los demás conducirá a la participación en actividades en las que esto se consiga, siendo las clases de educación física un medio excelente para ello (Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen, 2002). Por tanto, la creación de un clima motivacional adecuado en el aula se presenta como fundamental, ya que de su éxito o su fracaso va a depender el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces.

2.- LA IMPORTANCIA DEL CLIMA MOTIVACIONAL

Según los estudios abordados desde la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984), el docente en clase educación física podría estructurar y desarrollar sus clases bien implicando a la tarea, o bien, implicando al ego. En el caso del clima motivacional que implica a la tarea, la persona adopta juicios de habilidad basándose en el nivel de dominio de la actividad que está desempeñando (esforzándose en mejorar) mientras que, en el caso del clima motivacional que implica al ego se actuaría por comparación social con los demás (deseando mostrar más habilidad que los demás) (García-Calvo, Leo, Martín, y Sánchez, 2008). De esta forma pues, el clima de clase sería considerado como un factor social que influye sobre la motivación de los estudiantes (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia 2011). Los estudios evidencian que los docentes de educación física que fomentan climas motivacionales que impliquen exclusivamente al ego, es decir, que potencien la superación del estudiante por encima de los compañeros, generan perfiles de desmotivación entre los estudiantes. En cambio, si los docentes generan un clima motivacional dirigido a la tarea, la mejora personal, el progreso, el aprendizaje y la cooperación entre los estudiantes, potenciarán estados psicológicos óptimos para realizar la tarea (Moreno, Martínez, y Alonso, 2010).

3.- Teoría de la autodeterminación (TAD)

La Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985a, 1991) es una teoría general de la motivación y la personalidad que viene desarrollándose en las últimas tres décadas. La idea principal que defiende es que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales:

autonomía, competencia y relación con los demás. Estas son esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal. La necesidad de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por ser el causante y el que origina su acción, a fin de determinar su propio comportamiento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras la necesidad de relacionarnos con los demás sería el esfuerzo por relacionarse y preocuparse por los otros, experimentar satisfacción en el mundo social, y en definitiva, sentirse aceptado e interactuar con los demás (Moreno y Cervelló, 2010).

La satisfacción de cada una de estas necesidades psicológicas básicas repercute positivamente sobre la motivación de la persona, haciendo que adquiera carácter autodeterminado e incidiendo también positivamente sobre la satisfacción, transmisión del clima tarea y estado de bienestar en general (Moreno y Cervelló, 2010). Sin embargo, la frustración de estas necesidades estaría asociada con una menor motivación intrínseca (autodeterminada) y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000). Dado que, como se ha señalado al comienzo de este capítulo los estudios señalan que la competencia y la autonomía son las necesidades básicas que mayor fuerza ejercen sobre la motivación intrínseca, el docente debería optar por fomentar en clase la posibilidad de elección del estudiante y transmitir un feed-back positivo, desarrollando así su percepción de competencia. De esta forma, participará en el aumento de la motivación intrínseca del alumnado. Sin embargo, el estilo caracterizado por la utilización sistemática de recompensas externas y feed-back de carácter negativo funcionaría haciendo disminuir la percepción de competencia, reduciendo también la motivación intrínseca. Por tanto, las características del contexto social en el que las personas se desenvuelvan serán fundamentales para satisfacer estas necesidades. Deci y Ryan (1991) establecen tres dimensiones para evaluarlo. En primer lugar, el apoyo a la autonomía, que se opone al control, se refiere a un contexto que permite elegir, minimiza la presión en la actuación y anima la iniciación. La estructura describe la magnitud para que las contingencias entre el comportamiento y el resultado sean comprensibles, las expectativas sean claras y el feed-back proporcionado. Mientras la implicación hace referencia al grado en que otros significativos están interesados y dedican tiempo y energía a la relación. De esta manera, un contexto social que favorezca la autonomía, que proporcione una estructura moderada y que incluya implicación de los otros significativos, será óptimo para desarrollar el compromiso autodeterminado.

Por otro lado, la teoría de la autodeterminación establece tres tipos de motivadores intrínsecos: la motivación intrínseca hacia el conocimiento (cuando se practica deporte por el placer de saber más), la motivación intrínseca hacia la ejecución (practicar deporte por el placer de mejorar las propias habilidades), y la motivación intrínseca hacia la estimulación (la que se practica por el placer de vivir experiencias placenteras). Por su parte, la motivación extrínseca incluye: la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación introyectada y la regulación externa. En este punto, aparecería el término interiorización, que es un proceso donde las personas aceptan valores y procesos reguladores establecidos socialmente pero no son extrínsecamente atractivos. El hecho de necesitar relacionarnos con los demás

es lo que provoca que interioricemos dichos procesos reguladores, donde a su vez, podemos encontrar varios niveles.

En la regulación externa, la persona actuaría por incentivo externo. La regulación introyectada establece reglas para la acción, asociadas a expectativas de autoaprobación, evitando la culpabilidad y la ansiedad, mejorando el ego y el orgullo. Si este hecho se intensificara, entonces se producirá la regulación identificada, donde la persona se identifica con la importancia que tiene realizar una actividad para sí misma. Y por último, la forma más autodeterminada es la regulación integrada, donde varias regulaciones son asimiladas, organizadas y significativas jerárquicamente. La persona integraría pues la práctica de actividad físico-deportiva dentro del resto de rutinas diarias, considerando su cumplimiento igual de importante que el resto. Cuando una persona se identifica con una estructura reguladora experimentaría menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad.

Por su lado, la desmotivación se daría cuando la persona no tiene intención de implicarse con una tarea, y si aún así la llevara a cabo, sería de forma desorganizada con un resultado frustrante. Según los estudios, la persona podría experimentar miedo o depresión (Deci, 2000; Ryan 1991). También podría ser el resultado de no valorar la actividad suficientemente o de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1986). Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca Vallerand (1997, 2001) partiendo de la Teoría de la Autodeterminación, desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM). Este modelo (Figura 1) supone un paso más en el estudio de la motivación y relaciona diferentes constructos a través de una serie de postulados y corolarios que se describen a continuación (Moreno y González-Cutre, 2006):

Postulado 1: Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.

Postulado 2: Existen tres niveles de motivación: global (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).

Postulado 3: La motivación es determinada por factores sociales, y cada uno de los niveles puede influir en el nivel inferior más próximo, así la motivación global puede influir en la motivación contextual, y ésta en la situacional.

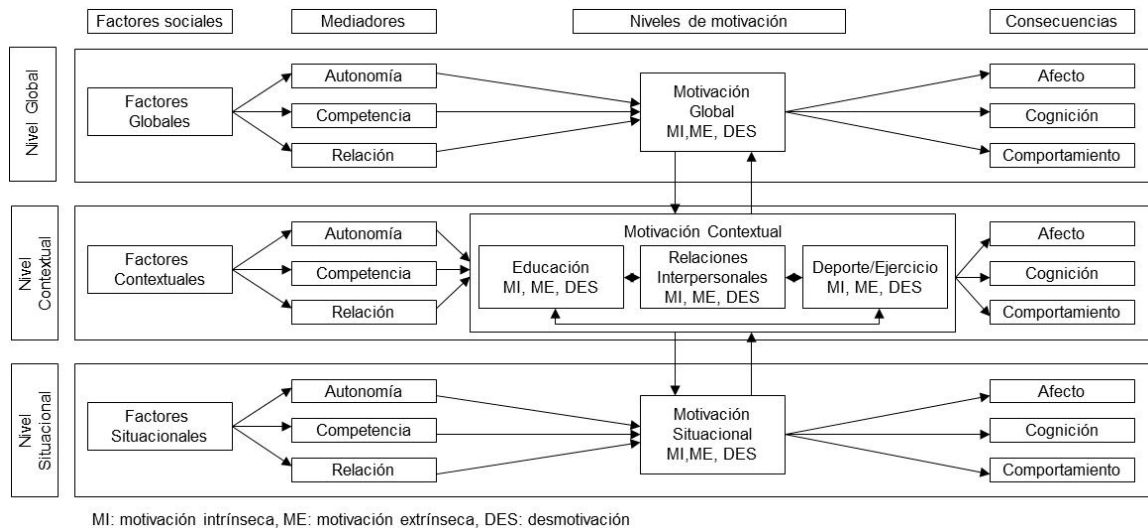
- Corolario 3.1: La motivación es determinada por factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional.
- Corolario 3.2: Las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación.
- Corolario 3.3: La motivación en un nivel está influida por la motivación del nivel superior.

Postulado 4: Del mismo modo, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si una adolescente tiene experiencias positivas durante sus entrenamientos (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia el deporte (contextual) y comprometerse con un estilo de vida activo (global).

Postulado 5: La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes.

- Corolario 5.1: Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.
- Corolario 5.2: Las consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

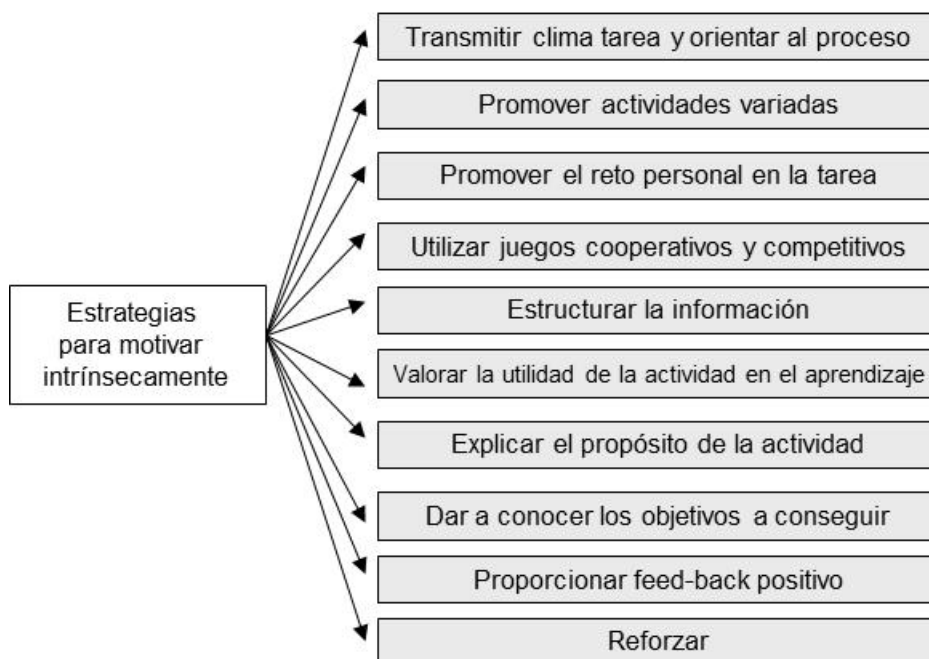
Figura 1. Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 2001).



4.- ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Tomando como marco los principios teóricos expuestos, se establece a continuación una propuesta práctica basada en una serie de estrategias docentes para aumentar la motivación intrínseca en el alumnado en clases de educación física. El principal objetivo de dicha propuesta será la creación de un clima motivacional que satisfaga las necesidades psicológicas básicas en el estudiante (competencia, autonomía y relación con los demás), favoreciendo de esta forma conductas adaptativas que se espera provoquen un mayor compromiso deportivo (Moreno, Jiménez, Gil, Aspano, y Torrero, 2011). Las estrategias que presentamos a continuación (Figura 2) son una selección de las publicadas en los trabajos de Moreno-Murcia, Cervelló, González-Cutre, Julián, y Del Villar (2011) y Zomeño, Álvarez, y Moreno-Murcia (2012).

Figura 2. Estrategias para motivar intrínsecamente.



1. Transmitir un clima motivacional que implique a la tarea y promover metas orientadas al proceso. Lograr que los estudiantes adquieran la consciencia de la relación que existe entre la práctica intencionada y la obtención de logros. Ejemplo: Evaluar las actividades durante las prácticas para conseguir esta consciencia. Transmitir el deseo por parte del docente de observar las mejoras personales y no solamente mejorar marcas. Ejemplo: Haciendo uso de frases tales como "está bien, sigue adelante, tú puedes, lo has logrado, realiza todo lo que puedas".

2. Proponer actividades variadas. Realizar distintos juegos o actividades con el mismo objetivo pero variando la actividad. Ejemplo: Para mejorar la capacidad aeróbica realizar actividades en equipos, parejas, carreras, saltos a la comba, etc.

3. Promover el reto personal en la tarea propuesta. Tratar de persuadir al estudiante a realizar aquellas tareas que impliquen un desafío. Aumentar la dificultad de las mismas durante el transcurso de la clase y sesiones posteriores en consonancia con el nivel de progresión de los estudiantes. Proponer tareas novedosas que despierten la curiosidad del estudiante. Ejemplo: En fútbol, participar en un concurso de golpeo del balón (al mejor de cinco), con la intención de que el balón golpee en el poste.

4. Utilizar de forma alternativa ejercicios y juegos cooperativos y competitivos. Ejemplo: Comenzar calentando en parejas con lanzamientos de balón. Posteriormente, en grupos de cuatro colocados en círculo, intentar dar el mayor número de pases seguidos sin que caiga la pelota y terminar la parte principal con una situación real de juego.

5. Estructurar la información de la tarea. Utilizar siempre las mismas señales para dar información en el mismo lugar y en actitud de escucha. Utilizar las nuevas tecnologías como recurso didáctico. Ejemplo: Enseñar a los estudiantes que dos palmadas en la pista indica que hay que regresar al principio, mientras que, tres palmadas indica que deben sentarse en el lugar donde se está realizando la actividad.

6. En la explicación de las tareas, ser concretos, hacer referencia a aspectos ya conocidos, dando confianza y valorando la utilidad que tiene dicha actividad para el aprendizaje. Ejemplo: Se podría utilizar frases como “vamos a ejecutar una salida de atletismo con un par de tacos reales, hay que estar atentos y esperar el sonido de la salida. Hay que realizar la salida desde la posición de pie. Ánimo, será divertido”.

7. Explicar el propósito de la actividad. Dar a conocer lo que se espera obtener de la actividad. Ejemplo: Explicar que se realizarán carreras de 30, 50 y 60 metros para mejorar la velocidad. La idea es que en cada carrera experimenten el aumento progresivo de velocidad conseguido tras las repeticiones.

8. Dar a conocer a los participantes los objetivos a conseguir. Ejemplo: Señalar que con la actividad anterior ayudaremos a mejorar la resistencia, utilizando frases como “con las repeticiones de las carreras de 500 metros trabajaremos la resistencia y trataremos de realizarlo por debajo del tiempo que hicimos en la última clase”.

9. Proporcionar feed-back de carácter positivo. Indicar con relativa frecuencia las mejoras observadas en la clase. Ejemplo: Cada día al terminar las actividades resaltar las cualidades positivas de los estudiantes respecto a las actividades practicadas.

10. Reforzamiento. Reconocer el progreso individual de los estudiantes. Animarles de forma positiva. Ejemplo: Utilizar frases como “¡venga, tú puedes, muy bien, arriba, a por todas!”. Utilizar recompensas antes que castigos. Por último, también se puede ofrecer un punto positivo a aquellos estudiantes que siempre ayudan a recoger el material después de las prácticas, mostrando total predisposición para cualquier tarea que se proponga.

5.- CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido favorecer la implementación de una serie de estrategias didácticas que puedan contribuir en la eficacia de la práctica docente en las clases de educación física. El principal reto radica en lograr que el estudiante se mantenga motivado dentro de la actividad y que ésta adquiera un alcance global a lo largo de la vida. Para lograrlo, apoyamos el diseño de dichas estrategias en la teoría de la autodeterminación, específicamente en el modelo de Vallerand (Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca). Según lo expuesto, se deberían transmitir climas implicantes a la tarea, que primen el esfuerzo y el progreso personal, proporcionar un feed-back positivo, permitir a los estudiantes participar en la toma de decisiones y elección de actividades, promover el desarrollo de relaciones sociales, y valorar los sentimientos y perspectivas de otras personas. Lograr la integración de todos los miembros del grupo resulta fundamental para que la actividad física sea satisfactoria. Finalmente, sugerimos a los docentes llevar a la práctica estas indicaciones, así como que futuras investigaciones determinen a través de un estudio más exhaustivo y metódico el alcance de las estrategias presentadas en el área de educación física.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Almagro, B., 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 Internacional de Ciencias del Deporte*, 7, 251-252.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Engle-wood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Coffer, C. (1971). *Psicología de la motivación*. D. F. México: Trillas.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985a). The General Causality Orientation Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E., y Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: vol 38. Perspective on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E., y Ryan, R. (1996). Human anatomy: The basis of true self esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum Press.
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human Needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., y Pate, R. R. (2005). Enjoyment mediates the effects of a school- based physical activity intervention among adolescent girls. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 478-487.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., y Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 45-58.
- 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.
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). *Motivación en el deporte. Claves para el éxito*. Barcelona: Inde.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A., y Vera, J. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.

- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss y G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., Stiller, J., y Linch, 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.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., y Taylor, W. C. (2000) A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. (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* (263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. A Review and Look at the Future. En G. Tenenbaum y R. Klund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3a ed., pp. 59-83). New York: John Wiley.
- 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.
- Weiss, M. R., y Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. En T. S. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology* (pp. 101-183). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zomeño, T., Álvarez, L., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). *Estrategias didácticas para motivar en educación física*. Sevilla: Wanceulen.