



# ESTILOS INTERPERSONALES DEL PROFESOR, MOTIVACIÓN Y CONCENTRACIÓN EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

**Autor: Fissel Alfredo Calva Vite**

*Primer Lugar del Área de Educación física*

*Categoría de inscripción: Estudiantes*

*Seudónimo: Guerrero*

*Correo electrónico: fissel\_23@hotmail.com*

# RESUMEN

Se presenta un estudio transversal descriptivo en el que participaron 72 estudiantes de telesecundaria del municipio de Papantla en Veracruz, México, con el propósito de conocer la relación que tiene el estilo interpersonal del profesor de educación física sobre los tipos de motivación y la concentración de los alumnos. Los estudiantes percibieron un mayor estilo de apoyo a la autonomía del profesor, esto significa que su profesor toma en cuenta la opinión del estudiante y le proporciona las explicaciones sobre el porqué de las actividades a realizar.

Por su parte, la principal motivación por la que ellos realizan la clase de educación física fue la motivación autónoma, es decir, realizan la clase de educación física porque disfrutan, se divierten y porque consideran que los objetivos de la clase son importantes para ellos, la no motivación se correlacionó negativamente con la concentración, lo que indica que cuando los estudiantes realizan las actividades sin una regulación establecida para hacerlo es menos probable que tengan altos niveles de concentración durante la clase de educación física.

**PALABRAS CLAVE:** *Estilos interpersonales, Motivación, Concentración.*

---

## Abstract

A cross-sectional study in which 72 high school of telesecundaria students from Papantla, Veracruz, Mexico, with the purpose to know the effect of the interpersonal style of the physical education teacher in the different types of motivation and concentration of the students. The students perceived greater support when the teacher gave them autonomy to do their activities, this means that the teacher is interested in the student's opinion and provides them an explanation of why they do what they do. Meanwhile , the main motivation of why they take physical education class is autonomous motivation, they take physical education class because they enjoy it and because they believe that the goals of the class are important to them, also the lack of motivation is negatively related to the concentration ,this means that when students do activities without an established control these are less likely to have high levels of concentration during physical education class.

**KEYWORDS:** *Interpersonal styles, Concentration, Motivation.*

# INTRODUCCIÓN

## Planteamiento del problema

Una forma de juzgar qué tan implicado se encuentra un estudiante en una actividad de aprendizaje es evaluando su concentración (Reeve, 2012). La concentración se refiere al acto de estar enfocado en un problema o tema central (VandenBos, 2007), por lo tanto, representa un aspecto importante que se debe considerar para que todos los estudiantes logren el aprendizaje.

Diversos estudios que se han realizado a nivel internacional han evidenciado la relación entre la motivación y la concentración de los alumnos, los cuales, han destacado que la motivación intrínseca es un predictor positivo y significativo de la concentración del estudiante durante la clase de educación física (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005).

Debido a que los intereses, las habilidades y el esfuerzo que aplican los estudiantes de educación física difieren unos de otros, resulta interesante comprender cómo se producen los procesos motivacionales y qué efecto tienen en la concentración de los alumnos.

## Antecedentes de la investigación

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



Dentro de la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory; SDT por sus siglas en inglés, Deci y Ryan, 1985, 2002), el apoyo a la autonomía representa actos o instrucciones para identificar, nutrir y desarrollar recursos motivacionales internos como sus intereses, preferencias, metas y necesidades psicológicas (Assor, Kaplan y Roth, 2002; Reeve, 2006). Es relativo al deseo y voluntad que tiene una persona que ocupa una posición de autoridad (por ejemplo, un profesor) de situarse en el lugar, o en la perspectiva de los otros (por ejemplo, un estudiante o el grupo de clase), para detectar sus necesidades y sus sentimientos, y ofrecerles tanto la información

apropiada y significativa para la realización de sus actividades, así como la oportunidad de elección (Ryan y Deci, 2000).

Lo antes mencionado se correlaciona en la forma de presentar los estilos interpersonales con los resultados que se desean obtener en el apoyo a la autonomía que se planea transmitir y que tendrá como resultado un impacto final en la concentración de los alumnos.

Por el contrario, el estilo controlador implica comportarse de una manera coercitiva, presionar e imponer de forma autoritaria una manera específica de comportarse y de pensar; intimida, utiliza una forma condicional negativa de atención, proporciona recompensas para que las personas realicen determinadas tareas, utiliza un lenguaje controlador y controlar la vida de los demás (Bartholomew Ntoumanis y Thogersen-Ntoumani, 2010; Deci y Ryan, 1985).

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

Por su parte, la concentración juega un papel fundamental en el aprendizaje de habilidades motrices, condicionando muy directamente aspectos como la precisión o la velocidad de ejecución motora (Maglisco, 1982; Bompá, 1983 y Arellano y Oña, 1987). Además, cuando el nivel de alerta es elevado, el sujeto es capaz de responder a gran variedad de estímulos y ejecutar multitud de tareas que requieren habilidades. Por el contrario, cuando el nivel de alerta es bajo, su conducta tiende a ser más torpe, descuidada y poco eficaz (Landers, 1981, Kremer y Scully, 1994, Boutcher, 2002).

Este tipo de consecuencias podría también presentarse dentro de las clases de educación física, es decir, cuando el profesor desarrolla un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía o un estilo controlador con sus alumnos podría influir en el tipo de motivación para participar en la clase de educación física y por ende, en la concentración durante las mismas.

### **Propósito de la investigación**

Conocer la relación que tiene el estilo interpersonal del profesor de educación física (apoyo a la

autonomía versus estilo controlador) sobre los tipos de motivación (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación) y la concentración de los alumnos de una telesecundaria de la ciudad de Papantla, Veracruz.

### **Fundamento de la investigación**

La motivación es un concepto prominente para todo sistema educativo y para todas aquellas personas con roles de dirigente (e.g., los profesores), cuya función radica en movilizar a otros para actuar (Ryan y Deci, 2000b), ya que, por medio de la actuación de los profesores se puede crear climas motivacionales que faciliten el desarrollo de una motivación de alta calidad y promover el compromiso de los estudiantes. Por lo cual es importante conocer cómo influyen los estilos interpersonales en la motivación de los alumnos durante la clase de educación física y cuál es la repercusión que tiene sobre la concentración de los alumnos.

La SDT determina el grado en el que los comportamientos humanos son volitivos o auto-determinados, esto es, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria o por su propia elección (Carratalá, 2007). La autodeterminación implica la sensación de libertad para elegir y el sentimiento libertad para hacer lo que uno decida hacer. Esta perspectiva teórica propone tres dimensiones de motivación dependiendo del nivel de auto-determinación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y no motivación.

Los sujetos que no sienten impulsos ni la inspiración para actuar son caracterizados como desmotivados, mientras que los sujetos que sienten el vigor o la activación hacia un fin se consideran motivados. Dicho sujetos varían en cantidades y tipos de motivo, esta orientación concierne el por qué de sus acciones (Ryan, 1995).

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

La motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad debido a los incentivos o consecuencias asociadas al

mismo. La regulación menos auto-determinada es la externa, se refiere a la realización de un comportamiento para obtener una recompensa o evitar un castigo. La regulación introyectada es cuando se realiza para evitar la culpa o aumentar el ego. La regulación identificada es un poco más auto-determinada que la anterior ya que se produce cuando el comportamiento se considera importante para los objetivos del sujeto. Por último, la regulación integrada es el tipo más auto-determinado de la motivación extrínseca y ocurre cuando el resultado del comportamiento es congruente con los valores y necesidades del individuo.

La última dimensión auto-determinada es la no motivación, ésta se presenta cuando los individuos no perciben las contingencias entre las acciones y sus resultados, es decir, no perciben la base de sus motivos por lo que dudan de sus acciones generando un sentimiento de incompetencia, lo que probablemente les haga desistir en el futuro (Pelletier, Dion, Tuson y Green-Demers, 1999). Las personas en este estado, son incapaces de ver cómo su participación en alguna actividad podría lograr resultados favorables a gran escala, por lo que evitan dicha participación.

Desde la SDT se indica que estas regulaciones se pueden agrupar en un sentido más amplio formando la motivación autónoma (intrínseca e identificada) versus motivación controlada (introyectada y externa) (Deci y Ryan, 2000). Por último, aquellos alumnos no motivados serán los que no tienen intención de realizar las actividades, no estando ni intrínseca ni extrínsecamente motivados. Además, sugiere que los sujetos con regulaciones más autónomas mostrarán mayores niveles de funcionamiento óptimo que aquellos con regulaciones más controladoras (Deci y Ryan, 2000).

La SDT también se ha defendido la importancia que tienen los factores sociales en los procesos motivacionales. En el contexto educativo, uno de los factores sociales que tienen un papel importante en la motivación de los estudiantes es el estilo interpersonal que utiliza el profesor cuando brinda instrucciones a sus estudiantes, donde, el apoyo a la autonomía (e.g., toma en cuenta la opinión del estudiante proporcionando explicaciones sobre el porqué de las actividades a realizar) se ha relacionado positivamente con los tipos de motivación más autónomos (motivación intrínseca y regulación identificada) y por el contrario, el estilo controlador (e.g., utiliza un lenguaje fuerte, es inflexible y trata de controlar todo) se ha relacionado positivamente con los

tipo de motivación controlados (regulación introyectada y regulación externa) (Reeve y Halusic, 2009).

Estas suposiciones han sido examinadas por diferentes estudios realizados en diferentes contextos. Las conclusiones de los mismos apoyan la postura de que las regulaciones más auto-determinadas (motivación intrínseca, regulación integrada e identificada) se encuentran asociadas con una serie de efectos deseables (por ejemplo, la persistencia, el esfuerzo, la concentración y el afecto positivo) en una variedad de contextos, incluyendo la educación y el deporte. Por otro lado, las regulaciones con bajos niveles de auto-determinación (la regulación introyectada, regulación externa y la motivación) se encuentran asociadas con diferentes consecuencias negativas como el estado depresivo (Deci y Ryan, 1991; Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000a; Standage et al., 2005; Vallerand y Bissonnette, 1992).

Así como lo demuestran los estudios, se espera que en la educación física, los estudiantes logren efectos positivos a nivel cognitivo, afectivo y conductual a causa de las formas de motivación autónomas en lugar de las controladoras.

#### **Método Muestra y selección de los participantes**

Se realizó un estudio transversal descriptivo en el que participaron 72 estudiantes de telesecundaria del municipio de Papantla en Veracruz, México, (34 varones y 38 mujeres; Medad=13.56; DT= .96; rango = 12-15 años). La distribución por cursos fue la siguiente: 8.3% cursaban el primer grado, el 55.6% cursaban el segundo grado y 36.1% cursaban el tercer grado. Todos pertenecían a una telesecundaria pública de la ciudad de Papantla, Veracruz.

#### **Procedimiento**

Para seleccionar a los participantes se utilizó un muestreo por conveniencia y asegurando una representatividad proporcional de los distintos grados. Se pidió autorización al centro educativo mediante una carta donde se explicaban los objetivos y el procedimiento de investigación. La recopilación de información se realizó de forma auto-administrada y anónima en una aplicación colectiva en clase. Se solicitó consentimiento informado de los progenitores o tutores de los participantes. La recopilación de los datos se realizó durante el mes de diciembre de 2015. Todos los sujetos invitados a participar cumplieron la información solicitada.



## Instrumentos

Para medir el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del profesor se utilizó una traducción al español hablado en México de la versión corta del Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Learning Climate Questionnaire de Williams y Deci (1996). El cuestionario está compuesta por seis ítems que están precedidos por el encabezado: “En mi clase de Educación Física”. Un ejemplo de ítem es “...siento que mi profesor me brinda opciones y alternativas”. Las respuestas se recogen en una escala Likert de siete puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo”; 7 = “Totalmente de acuerdo”).

Para medir el estilo controlador se utilizó la Escala de Profesor Controlador (Teacher Controllingness Scale) de Jang, Reeve y Deci, (2010). La escala está compuesta por cuatro ítems que están precedidos por el encabezado: “En mi clase de Educación Física”. Un ejemplo de ítem es “...mi profesor trata de controlar todo lo que hago. Las respuestas se recogen en una escala Likert de siete puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo”; 7 = “Totalmente de acuerdo”).

La motivación se evaluó con la escala de Goudas, Biddle, y Fox (1994). Está compuesta por 20 ítems, cuatro para cada subescala: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa, y no motivación. La escala está precedida de la frase: “Participo en esta clase de educación física...”. Un ejemplo de ítem sería “porque es divertida”. Los estudiantes respondieron en una escala Likert de siete puntos (1 = “muy en desacuerdo”; 7 = “muy de acuerdo”). Para la variable motivación autónoma se combinaron los ítems de motivación intrínseca y regulación identificada; para la motivación controlada, se combinaron los ítems de regulación introyectada y externa.

Estudios previos han confirmado la fiabilidad de esta escala en la educación física (Standage et al., 2005; Viira y Koka, 2012).

Para medir la concentración se utilizaron seis ítems que fueron diseñados por (Standage et al., 2005) para evaluar los niveles de concentración de estudiantes en EF. Los ítems estaban precedidos por la frase “En los ítems a continuación, indica con qué frecuencia te encuentras así durante tu clase de Educación Física...”. Un ejemplo de un ítem es “Realmente me concentro en la clase de EF”. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= “nunca” a 5= “siempre”).

La fiabilidad de cada una de las dos subescalas se analizó a través del estadístico

alfa de Cronbach (1951) comprobando si la eliminación de algún ítem incrementaba el alfa de la escala y analizando la correlación corregida ítem-total.

El análisis de fiabilidad de la versión corta del Cuestionario de Clima de Aprendizaje reveló correlaciones ítem-total altas ( $r = .59-.71$ ) y la eliminación de ningún ítem mejoraba los coeficientes de fiabilidad, por lo tanto, se mantuvieron los seis ítems de la versión original. Los resultados revelaron un coeficiente alfa de .87, lo que indica una buena consistencia interna del instrumento para medir el apoyo a la autonomía del profesor.

Respecto al análisis de fiabilidad de la Escala de Profesor Controlador también presentó correlaciones ítem-total altas ( $r = .48-.54$ ) y la eliminación de ningún ítem mejoraba los coeficientes de fiabilidad, por lo tanto, se mantuvieron los cuatro ítems de la versión original. Los resultados revelaron un coeficiente alfa de .72, lo que indica una buena consistencia interna del instrumento para medir el estilo controlador del profesor.

En cuanto a la escala de percepción del locus de causalidad, los ítems que componen la subescala de la motivación autónoma ( $r = .74-.90$ ), la motivación controlada ( $r = .48-.64$ ) y la no motivación ( $r = .50-.70$ ) presentaron correlaciones ítem-total altas y la eliminación de ningún ítem mejoraba los coeficientes de fiabilidad, por lo tanto, se mantuvieron todos los ítems de la versión original. Los coeficiente alfa de la motivación autónoma (alfa = .95), de la motivación controlada (alfa = .83) y de la no motivación (alfa = .77) también estuvieron por encima del valor recomendado por Nunnally (1978).

Finalmente, los ítems correspondientes a la escala de concentración también presentaron correlaciones ítem-total aceptables ( $r = .34-.57$ ) y la eliminación de ningún ítem mejoraba los coeficientes de fiabilidad, por lo tanto, se mantuvieron los seis ítems de la versión original. Los resultados revelaron un coeficiente alfa de .72, lo que indica una buena consistencia interna del instrumento para medir el nivel de concentración del estudiante.

## Resultados Análisis descriptivos de las variables del estudio

Con relación a los estilos interpersonales del profesor, los participantes del estudio percibieron que en su profesor prevalece un mayor estilo de

apoyo a la autonomía (M = 4.85; DT = 1.52) en comparación con el estilo controlador (M = 3.48; DT = 1.51).

Respecto a los tipos de motivación, en general, los estudiantes manifestaron tener principalmente una motivación de tipo autónoma (M = 5.40; DT = 1.66) para realizar las clases de educación física, seguido de una motivación de tipo controlada (M = 3.88; DT = 1.45) y finalmente por una no motivación (M = 2.98; DT = 1.60).

Respecto a la concentración, los estudiantes percibieron un nivel de concentración ligeramente alto (M = 3.86; DT = .73) cuando realizan las clases de educación física considerando que el rango de respuesta fue de 1 a 5.

### **Análisis inferencial de las variables del estudio respecto al género de los participantes.**

Los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes no revelaron diferencias significativas en la percepción del apoyo a la autonomía, estilo controlador, motivación autónoma, controlada y no motivación, así como en los niveles de concentración respecto al género, lo que indica que ambas muestras tienen una percepción similar respecto al estilo interpersonal que utiliza su profesor, presentan puntuaciones similares en los diferentes tipos de motivación, así como niveles similares de concentración.

### **Análisis de correlación entre las variables del estudio**

Se presentan las inter-relaciones establecidas entre las variables del estudio: los estilos interpersonales por parte del profesor (apoyo a la autonomía y estilo controlador), la motivación autónoma, motivación controlada, no motivación y la concentración.

En la Tabla 1 se muestra las relaciones establecidas entre las variables del estudio de la muestra total.

Respecto al estilo interpersonal de apoyo a la autonomía los resultados muestran una relación positiva y significativa con la motivación autónoma ( $r = .50$ ;  $p < .01$ ), y en menor fuerza con la motivación controlada ( $r = .30$ ;  $p < .05$ ), el estilo controlador ( $r = .30$ ;  $p < .05$ ) y la concentración ( $r = .23$ ;  $p < .01$ ).

Por su parte, el estilo interpersonal controlador del profesor se relacionó de manera positiva y significativa con el apoyo a la autonomía ( $r = .30$ ;  $p < .05$ ), con la motivación autónoma ( $r = .30$ ;  $p < .05$ ), y en menor medida con la motivación controlada ( $r = .26$ ;  $p < .05$ ) y la no motivación ( $r = .24$ ;  $p < .05$ ).

La motivación autónoma se relaciona de manera positiva y significativa con el apoyo a la autonomía ( $r = .50$ ;  $p < .01$ ), la motivación controlada ( $r = .36$ ;  $p < .01$ ), con la concentración ( $r = .37$ ;  $p < .01$ ) y en menor medida con el estilo controlador ( $r = .30$ ;  $p < .05$ ). La motivación controlada se correlacionó de manera positiva y significativa con la no motivación ( $r = .42$ ;  $p < .01$ ) y en menor medida con la motivación autónoma ( $r = .36$ ;  $p < .05$ ), con el estilo de apoyo a la autonomía ( $r = .30$ ;  $p < .05$ ) y con el estilo controlador ( $r = .26$ ;  $p < .05$ ). Y la no motivación se correlacionó positivamente con la motivación controlada ( $r = .42$ ;  $p < .01$ ) y con el estilo controlador ( $r = .24$ ;  $p < .05$ ) y negativamente con la concentración ( $r = -.29$ ;  $p < .05$ ).

La concentración se relacionó de manera positiva y significativa con la motivación autónoma ( $r = .37$ ;  $p < .01$ ), con menor fuerza con apoyo a la autonomía ( $r = .23$ ;  $p < .05$ ) y de manera negativa y significativa con la no motivación ( $r = -.29$ ;  $p < .05$ ).

	1	2	3	4	5	6
Apoyo a la Autonomía	1					
Estilo Controlador	.30*	1				
Motivación Autónoma	.50**	.30*	1			
Motivación Controlada	.30*	.26*	.38**	1		
5. No Motivación	-.04	.24*	-.36	.42**	1	
6. Concentración	.23*	.12	.37**	.88	-.29*	1

Nota. \*. La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral); \*\*. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

# DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue conocer la relación entre los estilos interpersonal del profesor de educación física (apoyo a la autonomía versus estilo controlador) sobre los tipos de motivación (motivación autónoma, motivación controlada y no motivación) y la concentración de los alumnos de una telesecundaria de la ciudad de Papantla, Veracruz.

En general, los estudiantes percibieron un mayor estilo de apoyo a la autonomía del profesor, esto significa que su profesor toma en cuenta la opinión del estudiante y le proporciona las explicaciones sobre el porqué de las actividades a realizar. Por su parte, la principal motivación por la que ellos realizan la clase de educación física fue la motivación autónoma, es decir, realizan la clase de educación física porque disfrutan, se divierten y porque consideran que los objetivos de la clase son importantes para ellos. Respecto a la concentración, los estudiantes manifestaron que durante la clase de educación física ellos logran tener altos niveles de concentración.

Respecto a las correlaciones, el apoyo a la autonomía se correlacionó positivamente con la motivación autónoma y en menor medida con la controlada. Esto indica que cuando el profesor de educación física toma en cuenta la opinión del estudiante durante la clase, es más probable que los estudiantes realicen las actividades motivados principalmente de forma autónoma y en menor medida de manera controlada. Por el contrario, y

a pesar de que el estilo controlador se correlacionó positivamente con los tres tipos de motivación, la potencia de la correlación con la motivación autónoma fue mayor cuando el profesor utiliza un estilo de apoyo a la autonomía.

La motivación autónoma se correlacionó positivamente con la concentración esto indica que cuando los estudiantes de educación física realizan la clase motivados de forma autónoma es más probable que presenten niveles más altos de concentración al momento de realizar las actividades de la clase. Por su parte, la no motivación se correlacionó negativamente con la concentración, lo que indica que cuando los estudiantes realizan las actividades sin una regulación establecida para hacerlo es menos probable que tengan altos niveles de concentración durante la clase de educación física.

Esto hallazgos se han encontrado de forma similar en diferentes estudios realizados con estudiantes de la Gran Bretaña (Standage et al., 2005; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006), Estados Unidos de América (Zhang, Solmon, y Gu, 2012) y Estonia (Viira y Koka, 2012).

A manera de conclusión, se recomienda que los profesores adopten un estilo de apoyo a la autonomía, esto facilitará la generación de una motivación de tipo autónoma en los estudiantes y a su vez un mayor nivel de concentración durante la clase de educación física.





# REFERENCIAS

Arellano, R., & Oña, A. (1987). Efecto diferencial de la intervención sobre expectativas atencionales en la salida de natación. *Revista de Motricidad. I.N.E.F. Granada*, 9- 15.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 261-78.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 193-216.

Bompa, T. (1983). *Theory and methodology of training*. Canadá.

Boutcher, S. (2002). Attentional processes and sport performance. En T. Horn (ed.) *Advances in sport psychology*. Champaign: Human Kinetics.

Carratalá, E. (2007). *Análisis de la Teoría de Metas de Logro y de la Autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. (Tesis Doctoral Doctoral), Universidad de Valencia, Valencia. e-Libro database.

Castillo, I. (2012). *Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles*, Universidad de Valencia, 12, 143- 146.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi: 10.1007/BF02310555

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self-integration in personality. In A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990 - Perspectives on Motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: Univ Nebraska Press.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: The University Rochester Press.

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *Br J Educ Psychol*, 64 ( Pt 3), 453-463.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.

Kremer, J. & Scully, D. (1994). *Psychology in sport*. London: Taylor & Francis. Landers, D. (1981) Arousal attention and skilled performance: further considerations. *Quest*, 33, 271-283.

Maglisco, E. W. (1982). *Swimming faster*, California. California: Mayfield. Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw- Hill.

Pelletier, L., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why Do People Fail to Adopt Environmental

Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481-2504.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225–36.

Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En L. Christenson, L. A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Boston, MA: Springer US.

Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154. doi: 10.1177/1477878509104319

Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.

Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal Of Educational Psychology*, 75(Pt 3), 411-433.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self- Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110.

VandenBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA Dictionary of Psychology*. (2da. Edicion). Washington, DC: APA.

Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.

Vallerand, R. & Losier, G. (1999), An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivación in sport. *Journal of applied sport pshychology*, 11, 142-169

Viira, R., & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44(2), 199-208.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767-779.

Zhang, T., Solmon, M. A., & Gu, X. L. (2012). The Role of Teachers' Support in Predicting Students' Motivation and Achievement Outcomes in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 329-343.