

## **Propuesta didáctica sobre la teoría de la necesidad en Educación Física**

**Juan Antonio Moreno Murcia**

Universidad de Murcia

**Antonio Gómez Rijo**

Universidad de la Laguna

**Ángel Pérez García**

Estudiante de Educación Física

**Fecha de envío: 12-10-2006**

**Correspondencia:**

Juan Antonio Moreno Murcia

Facultad de Ciencias del Deporte

Universidad de Murcia

Parque Almansa

30730 San Javier, Murcia, Spain

E-mail: [morenomu@um.es](mailto:morenomu@um.es)

Tel: 968 19 33 58 Ext.: 21

<http://www.um.es/univefd>

## **Resumen**

La adolescencia se presenta como una etapa clave para el mantenimiento o el abandono de la práctica de la actividad física, jugando la motivación un papel fundamental en dicho entramado. Preocupados por esta situación, en este trabajo presentamos una propuesta didáctica sobre la teoría de la necesidad en Educación Física. La teoría de la necesidad asume que existen tres necesidades básicas para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y/o bienestar personal: competencia, autonomía y relación con los demás. En la medida en que el profesor sea capaz de satisfacer estas necesidades, se estará incidiendo en la promoción y desarrollo de una mayor motivación de los alumnos hacia la actividad física. Este trabajo aporta algunas propuestas prácticas en las que el profesor satisface estas necesidades básicas.

**Palabras clave:** motivación autodeterminada, Educación Física, necesidades básicas.

## **Didactic proposal about the theory of the need in Physical Education**

### **Abstract**

The adolescence appears as a key stage for the maintenance or the desert of the practice of the physical activity, motivation is a fundamental issue in the above mentioned study. Worried about this situation, in this work we present a didactic proposal about the theory of the need in Physical Education. The theory of the need assumes that three basic needs for the development and maintenance of the psychological health and/or personal well-being: competence, autonomy and relatedness. In fact, if the teacher can satisfy these needs, this situation will affect the promotion and development of a great motivation of the pupils towards the physical activity. This work contributes with some practical proposals where the teacher satisfies these basic needs.

**Keywords:** self-determined motivation, Physical Education, basic needs.

## Introducción

La grave falta de actividad física en la sociedad actual se está manifestando en serias consecuencias psico-fisiológicas, tal y como refleja un estudio de la OMS (2003) sobre dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas. A escala mundial se estima que un 10% de los niños en edad escolar (entre 5 y 17 años) padecen de sobrepeso u obesidad, y la situación no se vislumbra que mejore. En cuanto a la población infantil y juvenil (de 2 a 24 años), el 13.9% es obesa y el 26.3% tiene sobrepeso. En comparación con otros países de Europa, España se sitúa en una posición intermedia en el porcentaje de adultos obesos, pero en uno de los primeros en cuanto a obesidad infantil. De hecho, el porcentaje se aproxima al 16.1% de los niños entre 6 y 12 años.

Entre las principales causas destacan los factores genéticos, la alimentación y la falta de actividad física (OMS, 2004), siendo esta última cuestión la que nos lleva a reflexionar sobre dicha problemática. Es importante destacar la adolescencia como una etapa clave para el mantenimiento o el abandono de la práctica de la actividad física. Diversos estudios demuestran que el intervalo de edades en las que se produce la mayor tasa de abandono se produce entre los 12 y 18 años (Caspersen, Pereira, y Curran, 2000; Telama y Yang, 2000; Van Machelen, Twisk, Post, Snel, y Kemper, 2000). Ahora bien, ¿por qué se produce tal abandono? ¿Cuáles son las causas que inducen a un adolescente a abandonar o a mantenerse activo físicamente y, por ende, en un estilo de vida saludable? Si somos capaces de desvelar el entramado que subyace a tales circunstancias, estaremos en disposición de incidir sobre ellas para tornar tales orientaciones que, hoy por hoy, albergan la mayoría de los jóvenes que abandonan la práctica de la actividad física, máxime si se tiene en cuenta que uno de los fines de la Educación es “el desarrollo de hábitos

saludables, el ejercicio físico y el deporte” (MEC, 2006). Cagigal (1979) ya iniciaba esta reflexión cuando reivindicaba la actividad física como una necesidad antropológica de nuestro tiempo debido, en gran parte, a la aceleración filogenética de la tecnificación, del intelectualismo y la extracerebración.

Innumerables estudios se han encargado de investigar sobre los motivos de práctica y abandono de la actividad física. La mayoría coincide en destacar como principales motivos de práctica la diversión, hacer amigos, mejorar la salud y aprender nuevas destrezas (Cruz, 1997; Ewing y Seefeldt, 1989; Pavón y Moreno, 2006). Por el contrario, entre las causas de abandono, destaca la falta de tiempo, porque no les gusta el deporte o por carencia de motivación (Kincey, Amir, Gillespie, Carleton, y Theaker, 1993). Así pues, y dado que la gran mayoría de las conclusiones de las investigaciones realizadas reconocen la motivación como uno de los factores fundamentales en el mantenimiento o el abandono de la actividad física, parece lógico centrarse en desvelar qué papel juega la motivación en el mantenimiento de un estilo de vida saludable, y de qué forma se puede influir en el alumnado para aumentar su motivación hacia una práctica saludable y activa de vida. De esta manera, si el profesor de Educación Física es capaz de motivar al alumnado hacia la práctica de la actividad física se estará en disposición de asegurar que los alumnos tengan una visión más atractiva de la asignatura y sepan desvelar la funcionalidad de la misma. Pues esto, les hará comprender la importancia del mantenimiento de un estilo de vida activo (a través de las actividades físicas) para la conservación y mejora de su salud. Ahora bien, ¿cómo se puede motivar al alumnado?

Como se ha indicado anteriormente se conocen los motivos por los que los alumnos inician, mantienen o abandonan la actividad física, pero lo que no queda tan claro es entender por qué se dan esos motivos, si existen factores sociales que los

condicionen o si están mediados por algún aspecto psicológico de la persona, así como si existen consecuencias derivadas de esos motivos en la propia conducta. El hecho de saber cuál es el sentido de la motivación humana, y qué es lo que la mueve, permitirá incidir sobre ella y ser más coherentes, desde un punto de vista didáctico, a la hora de llevar a cabo la intervención docente.

Para responder a esta necesidad, en las tres últimas décadas se ha ido desarrollando una de las teorías más sólidas y coherentes para la explicación de la motivación humana. Se trata de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985). Esta teoría describe las condiciones bajo las cuales diversos factores sociales y contextuales promoverán diversos tipos de motivación en las personas (Vallerand y Rousseau, 2001). En ella, se analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto-determinadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Una de las mini-teorías en las que se apoya es la teoría de las necesidades básicas y por las inmediatas implicaciones didácticas que plantea, en este trabajo nos centraremos solo en ella, sin que ello suponga soslayar la importancia de las otras mini-teorías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **La Teoría de las necesidades básicas en el contexto de la motivación humana**

Esta teoría asume que existen tres necesidades básicas (competencia, autonomía y relación con los demás) para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y/o bienestar personal. En este sentido, Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como sustentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, de la integridad y el bienestar. Por tanto, estas necesidades especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su

satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo. Las investigaciones indican que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades.

La necesidad de autonomía se relaciona con la experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones a realizar de acuerdo con sus valores. La necesidad de competencia se refiere a la sensación de cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza y en obtener resultados óptimos. La necesidad de relación hace referencia al sentimiento de estar conectado y ser aceptado por los otros. En la medida en que las personas se sientan con capacidad para elegir aquella decisión que les parezca más apropiada sin presiones externas (autonomía), pueden realizar acciones con la seguridad de que el resultado es aquel que esperan o desean (competencia), y sientan que pueden contar con la colaboración y aceptación de las personas que ellos consideran importantes (relación), entonces se podrá dilucidar que se estará dando un mayor crecimiento psicológico y un mayor bienestar psicofísico en las mismas.

#### *Importancia de la teoría de las necesidades básicas en la práctica físico-deportiva*

En el ámbito de la actividad física y, en concreto, en Educación Física, las conclusiones son las mismas; es decir, en función de que los docentes sean capaces de satisfacer las necesidades básicas del alumnado, se estará en disposición de asegurar un mayor estado de bienestar psicofísico. En ese sentido, diferentes investigaciones en la actividad físico-deportiva muestran una relación positiva de la competencia (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Goudas, Dermizaki, y Bagiatas, 2000; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005) y la

autonomía percibida (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Hassandra y cols., 2003; Pelletier, 2000) con la motivación intrínseca. Si esto es así, se mostrarán más motivados hacia la realización de las actividades físicas, con todo lo que ello conlleva a nivel individual (p. ej. mantenimiento de un estilo de vida saludable) y a nivel grupal (p. ej. el clima de aula y el mantenimiento de un ambiente agradable de enseñanza y aprendizaje). Por la propia naturaleza de las actividades desarrolladas durante las clases de Educación Física, el alumno se ve sujeto a tomar decisiones sobre su actuación (p. ej. pasar a un compañero, colaborar con él, correr más rápido o más lento en función de sus capacidades físicas, etc.) por lo que continuamente demanda autonomía en las tareas y en sus acciones, en particular.

En relación a la autonomía percibida, Pelletier y Vallerand (1985) y Vallerand y Pelletier (1985) ya apuntaban en investigaciones realizadas con nadadores adolescentes, que aquellos que percibían en sus entrenadores un estilo más autónomo, mostraban mayores niveles de competencia percibida y motivación intrínseca que los que percibían a sus entrenadores como más controladores. Dwyer (1995) encontró en mujeres adultas que participaban en clases de aeróbic, que aquellas que tenían posibilidad de elegir la música estaban más motivadas intrínsecamente. Igualmente, Avans (2000), en un estudio con jóvenes luchadores asistiendo a un campamento intensivo de lucha, encontró que aquellos que asistían por decisión propia (mayor autodeterminación) estaban más motivados intrínsecamente que aquellos que estaban por decisión de su entrenador. Asimismo, Gagné y cols. (2003) en un estudio diario de 4 semanas (15 sesiones) con chicas gimnastas estadounidenses de entre 7 y 18 años, encontraron que el soporte de autonomía de padres y entrenadores se relacionaba positivamente con las formas de motivación autodeterminada. Además, también encontraron que la motivación

inicial se relacionaba con el bienestar después de cada sesión. En la misma línea, Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazzi (2004) en un estudio experimental con chicas en clases de Educación Física, hallaron que el grupo que podía elegir actividades y con quién hacerlas (más autonomía), estaba más motivado intrínsecamente al finalizar la clase. Paralelamente, el grupo que no tenía posibilidad de elección se mostraba más desmotivado. Además, todas las actividades exigen de un resultado inmediato y visible para el resto de los compañeros, por lo que el hecho de hacer las tareas de la forma más eficaz posible exige que se atienda a su demanda de competencia.

También se ha encontrado una relación positiva entre la motivación intrínseca y la relación con los demás (Losier y Vallerand, 1995; Paava, 2001). Así, Paava (2001) con una muestra de deportistas universitarios, halló que la dimensión de sentirse aceptado predecía positivamente la motivación intrínseca. Del mismo modo, si disminuía la sensación de aceptación, incrementaba la desmotivación. Los mismos resultados se encontraron con la dimensión de intimar con los demás. Ningún alumno quiere hacer algo mal delante de sus compañeros. Y, por último, la mayoría de las situaciones propuestas durante las sesiones de Educación Física se realizan en grupo (parejas, pequeño y gran grupo) por lo que será necesario establecer las condiciones idóneas para que nuestros alumnos se sientan aceptados por sus compañeros. De ahí la importancia de esta teoría para la Educación Física y la necesidad de tenerla en cuenta a la hora de establecer las condiciones pedagógicas más adecuadas, tanto para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos como para el bienestar del alumno.

### **Propuesta práctica**

Sabiendo que los alumnos que perciben un estilo a favor de la autonomía y una cohesión de grupo, se sienten más competentes, autónomos y conectados con los demás además, de presentar una mayor motivación intrínseca (Blanchard y Vallerand, 1996), a continuación se exponen algunos ejemplos prácticos, similar a trabajos precedentes (Moreno y González-Cutre, 2005, 2006), sobre diversas situaciones que pueden ayudar a satisfacer las necesidades básicas de los discentes. Unas se basan en la propia naturaleza de las tareas realizadas; otras, sin embargo, hacen hincapié en la intervención docente. En cualquier caso, ambas son igualmente válidas para su propósito.

Relación con los demás	
Conceptos	Ejemplos prácticos
Empatía	Por parejas, uno tumbado en el suelo es la sombra de aquel que permanece de pie delante suyo, este realizará estiramientos siguiendo un orden céfalo-caudal y el otro le imitará. De esta forma el primero que está de pie realizará estiramientos del tren superior y del tronco. Al cambiar los roles, el segundo realizará estiramientos del tren inferior y podrá realizar movimientos libres.
	Para los alumnos con más destreza, las primeras sesiones de iniciación deportiva (p. ej. Bádminton) la realizarán con la mano menos hábil.
	Realizar un circuito con los ojos tapados con un pañuelo, ayudados por un compañero. Se trata de ponerse en el lugar de un invidente y experimentar unas sensaciones análogas a las suyas.

<p>Esfuerzo en la relación</p>	<p>Se organiza el grupo en equipos con los mismos componentes, siempre se enfrentarán dos equipos, ganará el equipo que consiga hacerse con la cuerda.</p> <p>Para que el equipo consiga la victoria es importante que todos los miembros del equipo se impliquen y tiren con fuerza de la cuerda, para así desequilibrar al equipo adversario.</p>
	<p>La clase se divide en dos grupos. Con un quitamiedos en el centro del gimnasio, se trata de que cada grupo (cada uno colocado a un lado del quitamiedos) empuje para hacer llegar el quitamiedos hasta el fondo del gimnasio.</p>
<p>Preocupación por los demás</p>	<p>Los alumnos se colocarán por parejas y tendrán que hacer un equilibrio invertido con dos apoyos. Para una buena ejecución, el profesor dará las instrucciones de cómo se debe hacer el ejercicio y sobre todo hará hincapié en la importancia de la ayuda que debe prestar el compañero que no está ejecutando el ejercicio al miembro de la pareja que está realizando el ejercicio, por el riesgo que supone para el que está haciendo el equilibrio invertido. Así, el desarrollo de la actividad será que primero uno de la pareja realice el equilibrio invertido y el otro le ayude para que no corra ningún peligro.</p> <p>Después, cambian el rol.</p>

	<p>En las sesiones de acrosport, hacer hincapié en la colocación e importancia de los alumnos que forman la base para que no haya peligro de accidentes (caídas) con los otros alumnos que se suben encima de ellos.</p>
<p>Sentimiento de relación auténtica con los demás</p>	<p>Los alumnos se colocarán por parejas, uno de la pareja estará con los ojos tapados con un trozo de tela o antifaz, el otro componente de la pareja tendrá la iniciativa y marcará el ejercicio o acción motriz que debe ejecutar a través de su voz (p. ej. saltos, carreras, equilibrios, etc.) Después, cambian el rol.</p>
	<p>Por parejas, un compañero en frente de otro con los brazos apoyados en los hombros del contrario, se trata de caminar por encima de un banco sueco sin caerse. Los dos alumnos tienen que poner de su parte y colaborar para no caerse.</p>
<p>Satisfacción con el mundo social</p>	<p>La clase quedará organizada por personas de distintos países. Se formarán numerando del 1 al 4 a todos los alumnos mientras forman un círculo. A la señal, tendrán que formar grupos lo más rápido posible. Entonces, todos los que tengan el número 1 formarán una fila y serán magrebíes; todos los números 2 formarán una fila y serán ucranianos; todos los que tengan el número 3 formarán otra fila y serán rumanos; y todos los 4 serán colombianos y formarán otra fila.</p>

	<p>La clase se organiza en tres roles: virus, médicos y sanos. Los virus tendrán que coger a los sanos. Una vez cogidos, tendrán que acostarse en el suelo, como si estuvieran enfermos. Solo pueden reincorporarse al juego si un médico los toca y quedan otra vez sanos.</p>
<p>Aceptación por los demás</p>	<p>Se realizará un circuito de ida y vuelta a la máxima velocidad. El equipo que antes consiga completar el recorrido ganará dos plumas, cada pluma equivale a un punto.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desplazamiento de espaldas, como los cangrejos.</li> <li>2. Cuadrupedia, desplazamiento como los elefantes.</li> <li>3. Desplazamiento con tres apoyos, como perros cojos.</li> <li>4. Saltos en cuclillas, como ranas.</li> </ol>
	<p>El profesor irá diciendo distintos números, y los alumnos se agruparán según el número. No se puede repetir grupo.</p>
<p>Intimar con los demás</p>	<p>La clase se organizará por parejas para bailar un vals, polka, etc., y a la señal del profesor cambian de parejas.</p>
	<p>Todos los alumnos se colocan un pañuelo en los ojos.</p> <p>Por parejas, se trata de ir adivinando (tocándole la cara) quién es el otro. No se puede hablar.</p>

Estar con los amigos	La clase se organizará por grupos mixtos y a cada grupo se le asignará un ritmo o melodía a la que tendrán que ponerle un baile. Entonces, se hará una puesta en común ante toda la clase, y todos los alumnos se aprenderán el baile. Todos los grupos harán su puesta en escena.
	Organizados por pequeños grupos, se trata de que cada grupo tiene que representar una película (sólo con gestos) mientras los otros grupos tratan de adivinarla.
Competencia percibida	
Percepción de competencia motriz general	El alumno irá pasando por diferentes pruebas, primero pasará con el balón botando con la mano dominante en zig-zag, solventando unas picas. Después, llegará a una línea que delimitará la zona de lanzamiento a una diana colocada en la pared, los lanzamientos se ejecutarán con las manos, deberá acertar tres veces sobre la diana. Una vez hecho esto, el alumno volverá realizando el zig-zag con el balón en los pies hasta llegar a la línea de salida y lanzar a una portería.
	Organizar un circuito en tres niveles. Toda la clase se organizará en el primer nivel. A medida que vayan superando las tareas pasarán a otro nivel. De esta forma se asegura que cada alumno se mantiene en su nivel de competencia motriz.
Buena habilidad deportiva	El alumno realizará volteretas sobre el eje transversal y longitudinal. También, podrá realizar el alumno/a

	equilibrio invertido sobre el eje longitudinal y saltar el potro.
Transmitir mucha confianza y seguridad en la realización de actividades	Si uno de los objetivos es la resistencia cardiovascular, el alumno realizará una carrera continua cada día a la misma intensidad (cómo mínimo), pero con un mayor tiempo de duración.
	El profesor planteará a la clase diferentes ejercicios donde, por parejas, intentar desplazar al compañero de su sitio. Habrá que colocar a los alumnos de forma equilibrada (fuerza, estatura, etc.).
	Utilizar materiales que aseguren la integridad para los alumnos. Por ejemplo, al construir un tatami, bordearlo con colchonetas y objetos acolchados por si éstos se salen del mismo.
	Cuando el alumno realice un giro sobre el eje transversal, el profesor y un compañero se colocarán uno a cada lado de la colchoneta para ayudarlo y para que no tenga miedo en la ejecución.
Satisfacción durante la práctica	El profesor organizará la clase por equipos, quedando los alumnos distribuidos de forma aleatoria. Así, se podrá iniciar la actividad que el grupo elija.
Comodidad en los escenarios de practica	El niño participa en la habilidad deportiva que se haya inscrito (voluntariamente), y de esta forma practicará en diferentes instalaciones deportivas.

Autonomía	
Sugerir la participación sin imposición	A la hora de organizar la actividad, ya sea por parejas o por grupos, el profesor permitirá a los alumnos que formen el grupo o las parejas.
Libertad de elección en la toma de decisiones	El profesor cada día al comenzar la sesión, elige a un alumno para que dirija el calentamiento a toda la clase. El calentamiento incluirá ejercicios de estiramiento, movilidad articular y activación que deberán aprenderse todos los alumnos. Estos ejercicios pueden variar porque el alumno que dirija el calentamiento decidirá los ejercicios.
	En circuito, proponer estaciones con posibilidad de elección. Para trabajar diferentes capacidades como la fuerza, resistencia o velocidad, habrá diferentes estaciones y en cada estación el alumno podrá elegir diferentes ejercicios.
Autonomía en las prácticas sin ayuda del educador	Tras practicar en diferentes sesiones un determinado juego o actividades de forma comprensiva, los alumnos serán capaces de ponerlo en marcha en futuras sesiones sin necesidad de que el profesor lo vuelva a explicar.
	Por grupos, cada vez es un alumno el que debe mover libremente una parte del cuerpo, mientras los demás lo imitarán.
Dar importancia a la opinión del alumno	Al terminar las sesiones, el profesor siempre dialoga con los alumnos sobre la sesión realizada. La idea es que

	narren sus experiencias ante toda la clase (p. ej. para hablar de qué les ha gustado más, qué les ha supuesto más dificultad, etc.).
	Tras conocer la opinión del alumnado respecto a los ejercicios o actividades a las que muestran más interés, incluir las mismas en las siguientes clases.
Animar al diseño de programas de ejercicio	El profesor explica una habilidad o capacidad física, y sobre ella los alumnos deberán buscar actividades para llevarlas a la práctica en clase y serán explicadas por los alumnos.
	Para iniciar una sesión, permitir a los alumnos que calienten los diferentes grupos musculares, eligiendo ellos los estiramientos y la movilidad articular. Deberán ser capaces de prever qué grupos musculares van a intervenir principalmente en la sesión.

## Conclusión

En resumen, la motivación es un factor que debemos tener en cuenta a la hora de analizar las causas de abandono o mantenimiento de la actividad física y, en consecuencia, de la puesta en práctica de un estilo de vida saludable. El objetivo de este trabajo era presentar la teoría de las necesidades básicas en el contexto de la actividad física y, más concretamente, en la Educación Física, así como proponer algunas de las consecuencias didácticas de dicha teoría. La importancia de ésta es que se trata de una teoría muy sólida que explica la motivación humana y en la que se destaca el papel de la satisfacción de tres necesidades básicas en el alumno

(competencia percibida, autonomía y relación con los demás) para desarrollar la motivación intrínseca. De esta forma, si se logra motivar intrínsecamente al alumnado hacia la Educación Física, se estará, posiblemente, en disposición de asegurar una actividad física extraescolar y postobligatoria que suponga la adopción de un estilo de vida saludable.

Desde un punto de vista didáctico, el profesor deberá tener en cuenta la satisfacción de las necesidades básicas a través de una serie de actividades e intervenciones docentes como las que se han presentado. Se trata de orientar el trabajo a la toma de decisiones de forma autónoma (p. ej. respecto a qué realizar y con quién), a la puesta en práctica de actividades donde el alumno sea consciente del nivel de competencia motriz percibida y se adapte a él (p. ej. mediante el establecimiento de circuitos con estaciones por niveles de competencia motriz), así como a la realización de actividades grupales donde los alumnos se sientan aceptados y ayudados por el resto de compañeros (p. ej. en las habilidades gimnásticas las ayudas kinestésicas de los otros se tornan fundamentales para trabajar este aspecto). Aunque ya existen trabajos que confirman esta situación (Dwyer, 1995; Moreno, Gómez, y Cervelló, 2006; Prusak y cols., 2004, entre otros), no obstante, conviene destacar que esta propuesta tiene sus limitaciones ya que son pocas las prácticas empíricas de la misma.

## **Referencias**

- Avans, D. (2000). The motivational orientation in youth wrestlers attending an intensive wrestling camp [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, A85-A86.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996). *Perceptions of competence, autonomy and relatedness as psychological mediators of the social factors-contextual*

- motivation relationship*. Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 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.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del deporte* (pp. 147-176). Madrid: Síntesis.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dwyer, J. J. M. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health Values*, 19, 18-26.
- Ewing, M. E., y Seefeldt, V. (1989). *Participation and attrition patterns in American agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary*. North Palm Beach, FL.: Sporting Goods Manufacturer's Association.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.

- Goudas, M., Dermizaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15*, 271-280.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 211-223.
- Kincey, J., Amir, Z., Gillespie, B., Carleton, E., y Theaker, T. (1993). A study of self-esteem, motivation and perceived barriers to participate in sport and exercise among secondary school pupils. *Health Education Journal, 52*(4), 241-245.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence and performance. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 51-65.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). Développement et Validation de l'Echelle des Relations Interpersonnelles dans le Sport (ERIS). *International Journal of Sport Psychology, 26*, 307-326.
- M.E.C. (2006). LOE. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: MEC.
- Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2006). *Efectos de la elección de tareas en la motivación de estudiantes de Educación Física*. Manuscrito en revisión.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2005). *Adherencia a los programas acuáticos a través de la teoría de la Autodeterminación*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas, Murcia.

- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). *El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, Murcia.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Diet, Nutrition and the Prevention of Chronic Diseases* (Report of a Joint WHO/FAO Expert Consultation Technical Report Series, No. 916). Geneva: WHO.
- Organización Mundial de la Salud (noviembre, 2004). Comunicado de prensa. Descargado el 23 septiembre de 2006 desde <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr81/es/>
- Paava, M. (2001). *Motivation and perceived relatedness*. Paper presented at Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- Pavón, A., y Moreno, J. A. (2006). Características de la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios. *Revista Conexoes*, 4(1), 125-151.
- Pelletier, L. G. (2000). *Le soutien a l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'age de l'athlète*. Paper presented at the International FPS Congress, Paris, France.
- Pelletier, L. G., y Vallerand, R. J. (1985). *Effects of coaches' interpersonal behavior on athletes' motivational level*. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Prusak, K., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazzi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 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.
- Vallerand, R. J., y Pelletier, L. G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalisation to the world of swimming*. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- 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. Javelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2<sup>nd</sup> Edt., pp. 389-416). New York: John Wiley y sons, Inc.
- 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.