

## Capítulo I

# Metas de logro y metas sociales en Educación Física

David Manzano Sánchez  
Juan Andrés Merino Barrero

### RESUMEN

Se ha demostrado la existencia de factores personales y situacionales que influyen en la motivación de los estudiantes, lo cual ha ido estudiándose a lo largo de los años a través de diferentes teorías. Dentro de ellas, destaca la existencia de dos tipos de teorías. Por un lado, la Teoría de las Metas de Logro<sup>1</sup>, establece que el alumno busca demostrar su competencia en los ambientes que participa y de los que recibe influencias. En este sentido, una persona identifica éxito o fracaso según las creencias implícitas que a su vez están influidas por factores disposicionales y factores ambientales. Por otro lado, la Teoría de las Metas Sociales<sup>2</sup> refleja la importancia de estudiar aquellas metas que mueven al estudiante a involucrarse en una actividad, siendo gran parte de estos motivos las razones sociales. Las metas sociales, al igual que las metas de logro, son representaciones cognitivas de los deseos y objetivos propuestos. En Educación Física y en la actividad física, existen diversas metas sociales, las cuales, atribuyen el éxito a unos factores u otros. Estas dos teorías, junto a otras como la Teoría de la Autodeterminación<sup>3</sup>, son fundamentales de cara a comprender cómo los estudiantes y deportistas piensan y actúan y qué motivos les llevan para actuar de esa forma.

**Palabras clave:** Metas de logro, metas sociales, motivación.

¿Por qué las personas actúan de una forma o de otra? ¿Qué es lo que mueve a realizar las conductas? ¿Son siempre las metas y objetivos iguales para todos?

Comprender y buscar la respuesta a estas preguntas no es sencillo. Si bien el comprender el funcionamiento de la mente humana y cómo se busca dar respuesta a estas preguntas, puede ayudar al profesor de Educación Física o monitor de actividades físico-deportivas a tener una base sólida de cara a planificar sus intervenciones, implementar sus metodologías y poder entender el porqué de los comportamientos de los participantes.

Este capítulo permitirá establecer el marco teórico que analiza el comportamiento de los alumnos en función del ambiente de aula generado por el docente. Por ello, entender las razones que mueven la actuación de los alumnos se presenta como un desafío a superar por los docentes con el fin de conseguir desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos

---

## **1. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO**

### **1.1. Marco teórico**

Se considera que el éxito de los programas de actividad física en Educación Física y en el deporte depende en gran medida de la motivación experimentada por los estudiantes y por los deportistas, debido a que sentimientos de aburrimiento y experiencias humillantes contribuirán a desarrollar actitudes negativas hacia la misma, mientras que sentimientos de diversión y disfrute permitirán afianzar actitudes positivas hacia la actividad.

Por ello, resulta lógico afirmar que los programas de actividad física, tanto en la escuela como en el deporte, repercutirán positivamente en los practicantes cuando sean motivados a participar en las clases/sesiones de entrenamiento, así como cuando experimenten resultados cognitivos y afectivos positivos como consecuencia de su participación<sup>4</sup>. Además, la Educación Física y el

deporte permiten proporcionar a los estudiantes oportunidades para desarrollar aspectos relacionados con la responsabilidad personal, la cooperación social y las habilidades relacionadas con el deporte. Razón todo ello por lo que resulta importante y necesario comprender los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los jóvenes en los diferentes ámbitos de la práctica deportiva, permitiendo que este conocimiento facilite la estructuración de tareas deportivas que resulten más satisfactorias y promuevan la actividad física como parte del estilo de vida de la población.

La perspectiva de las metas de logro ha constituido uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con el logro en los estudiantes de Educación Física<sup>5</sup>. La idea principal de esta teoría<sup>1</sup> consiste en que el participante tiene como propósito demostrar competencia en los ambientes en los que participa y de los que recibe influencias como, por

ejemplo, en las clases de Educación Física, el entorno familiar, el entorno deportivo, el grupo de iguales, etc. En esta línea, la idea central de la teoría de las metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de una persona (representaciones mentales realizadas de los diferentes objetivos propuestos) consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro<sup>1</sup>.

Esta teoría las trata de forma multidimensional, compuesta por parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

*¿Qué se entiende por este concepto?*

*Metas.* Consideradas como las determinantes de la conducta. Por el término meta se entiende a aquellas representaciones mentales realizadas por las personas de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que son asumidos para guiar el comportamiento, afectividad y cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

En relación con lo indicado, se considera que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se debe mostrar competencia y en los que se debe conseguir alguna meta. Por ello, Maehr y Nicholls<sup>6</sup>, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro.

- Conductas orientadas a la demostración de capacidad. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. En otras

palabras, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

- Conductas orientadas a la aprobación social. Tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener con ello reconocimiento social. En este caso, el éxito se consigue si se logra dicha aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.
- Conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea. La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final sino la mejora personal. Es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.
- Conductas orientadas a la consecución de las metas. La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje o no de la tarea a realizar., El éxito o el fracaso está en función de la consecución o no de las metas.

En relación con lo establecido, se considera que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se debe mostrar competencia y en los que se debe conseguir alguna meta. Nicholls<sup>1</sup>, propuso que la percepción de éxito y fracaso se encuentra unida a tres factores:

- La percepción que tiene la persona de su demostración alta o baja de habilidad.
- Las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado.
- La concepción de habilidad se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

Teniendo en cuenta la exposición realizada, la teoría de la motivación de logro asigna un papel central a los procesos interpretativos del individuo, considerando que diferentes creencias implícitas orientarán a los alumnos a diferentes metas de logro, desarrollando como consecuencia diferentes perfiles motivacionales. Igualmente, en dichas creencias influirán factores disposicionales y ambientales que determinarán las conductas.

### **Factores disposicionales**

Los factores disposicionales se identifican con la situación o el contexto en el que el alumno aprende su habilidad y que influirán en él, generando "orientaciones motivacionales individuales" y que dependerán de las primeras experiencias de socialización. Estas orientaciones motivacionales determinarán en los estudiantes los objetivos a perseguir en los contextos de logro, el interés hacia la actividad realizada, así como los sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos. Se distinguen dos orientaciones motivacionales claves y que han sido ampliamente estudiadas:

- *Orientación al ego*, definido por Nicholls<sup>1</sup> como identificar la habilidad con una entidad fija, innata y general. Hace referencia a los procesos de comparación social en los cuales el estudiante juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros "relevantes".
- *Orientación a la tarea*, en la que la habilidad se identifica con una entidad modificable, mejorable y específica. Hace referencia a la preocupación por el aprendizaje y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea.

### **Factores ambientales**

Los factores ambientales se refieren a las características del entorno de logro en el que se encuentra el estudiante que, junto con sus características personales, van a influir en su implicación final, bien a la tarea o al ego. Estos factores ambientales hacen referencia al *clima motivacional*, constructo introducido por Ames<sup>7</sup> para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (docente, padres, entrenadores, etc.,) en los entornos de logro.

Se distinguen dos tipos de climas motivacionales, denominados "clima competitivo" y "clima de maestría"<sup>1,7</sup>. Otros términos acuñados para referirse a ellos son "clima motivacional que implica al ego" y "clima motivacional que implica a la tarea"<sup>5</sup>.

### Clima motivacional que implica a la tarea

El clima motivacional que implica a la tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca<sup>8</sup>. Este clima promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los estudiantes basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades<sup>9</sup>. Ames<sup>7</sup>

agrupó las dimensiones teóricas de una meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, identificados con el acrónimo inglés TARGET, para referirse a las dimensiones de *tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo*, o lo que es lo mismo, a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. En este sentido, este autor expone las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas ambientales y conseguir una implicación a la tarea de los estudiantes (Tabla 1).

**Tabla 1.** Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea.

Descripción de las áreas	Estrategias
<b>Tarea</b> Diseño de las tareas y actividades	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa Ayudar a los estudiantes a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo
<b>Autoridad</b> Participación del estudiante en el proceso instruccional	Implicar a los estudiantes en las decisiones y en los papeles de liderazgo Ayudar a los estudiantes a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección
<b>Reconocimiento</b> Razones para el reconocimiento; distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas	Reconocimiento del progreso individual y de la mejora Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas Centrarse en el autovalor de cada estudiante
<b>Agrupación</b> Forma y frecuencia en que los practicantes interactúan juntos	Agrupar a los estudiantes de forma flexible y heterogénea Posibilitar múltiples formas de agrupamiento
<b>Evaluación</b> Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback evaluativo	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea Implicar al estudiante en la autoevaluación Utilizar evaluación privada y significativa
<b>Tiempo</b> Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso Ayudar a los estudiantes a establecer el trabajo y la programación de la práctica

*Fuente: Adaptado de Ames<sup>7</sup>.*

## 1.2. Investigaciones en torno a las metas de logro y la Educación Física

Las investigaciones orientadas al estudio de los climas motivacionales son coincidentes al afirmar la conveniencia de promover y potenciar la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea en entornos de logro educativos.

Diversos estudios<sup>10-11</sup> afirman que el clima motivacional que implica a la tarea se relaciona positivamente con patrones motivacionales más adaptativos, los cuales conducen a consecuencias positivas en el aprendizaje como, por ejemplo, una actitud más positiva. De igual modo, diversos estudios indican, además, que el interés por las clases de Educación Física es mayor cuando el aprendizaje de los alumnos se orienta a la tarea en lugar de al ego. En línea con lo expuesto, el docente debería generar climas de aprendizaje que orienten a la tarea y favorezca la aparición de consecuencias adaptativas en los alumnos. En este sentido, los modelos pedagógicos actuales van en esta dirección, dotando al alumnado de un papel activo en su aprendizaje, cediéndole responsabilidad y autonomía en diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El clima motivacional generado por el docente en cuanto al diseño de las tareas, a la organización de los grupos, el feedback proporcionado, la evaluación, etc., (podrían condicionar los comportamientos de éxito o no de los estudiantes<sup>7</sup>). En este sentido, la promoción de climas con implicación a la tarea, focalizados en la mejora personal, en el esfuerzo y en el aprendizaje se relacionan

con patrones motivacionales adaptativos a nivel cognitivo, afectivo y motor<sup>12</sup>.

Por el contrario, un clima que implique al ego basado en la potencialización de la competitividad y el resultado se relaciona con patrones motivacionales menos adaptativos, presentando tipos de motivación menos autodeterminada<sup>13</sup>. Al respecto, diversas investigaciones tratan de profundizar en el conocimiento de los climas motivacionales (promovidos por los padres, docentes, entrenadores e iguales) en la práctica físico-deportiva desde la teoría de metas de logro. Multitud de autores han comenzado a preocuparse e interesarse por esta cuestión.

Por un lado, existen estudios <sup>14</sup> donde se ve la influencia de los compañeros junto con padres, docentes y héroes deportivos sobre los patrones de logro de estudiantes de Educación Física, mostrando que padres y compañeros pueden estar relacionados con las orientaciones de metas de éstos. Por otro lado, Moreno-Murcia y cols <sup>15</sup>, ejecutaron un estudio correlacional llevado a cabo con estudiantes de Educación Física en el que manejaron las variables del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación y consecuencias positivas. Tras testar un modelo de ecuaciones estructurales se concluyó que el manejo de metodologías activas por parte del docente podría desencadenar en los estudiantes sentimientos positivos de importancia hacia la Educación Física, llevando a un mayor interés por la práctica deportiva en general. En este sentido, aun queda gran camino por recorrer en el conocimiento, a través de

estudios de intervención, de la respuesta comportamental de los jóvenes estudiantes ante el clima generado por el docente.

Otra de las consecuencias analizadas desde la teoría de metas de logro es intentar explicar un mejor rendimiento académico en los estudiantes en las clases de Educación Física. Según diversos estudios<sup>16</sup>, estados de motivación autodeterminada, generada por climas de aprendizaje que promueven la orientación a la tarea, pueden provocar una mayor diversión y mejora del rendimiento académico obtenido en las clases de Educación Física.

## 2. METAS SOCIALES

### 2.1. Marco teórico

Gran parte de los estudios realizados en Educación Física y en el ámbito de la práctica físico-deportiva se han centrado en la teoría de metas de logro para explicar la conducta de las personas al demostrar habilidad y competencia en los contextos de logro. En este sentido, trabajos desarrollados en el ámbito educativo<sup>2</sup> han reflejado la importancia de estudiar, fundamentalmente en la adolescencia, las metas sociales que mueven al estudiante hacia la práctica deportiva o a involucrarse en una actividad en la que demostrar competencia y habilidad, en la responsabilidad en la práctica, en la importancia de la relación con los iguales y con el docente/entrenador, etc.

Otros trabajos realizados en el ámbito académico<sup>2,17</sup>, señalaron que los estudiantes, junto al logro de las metas, tienen también *razones sociales* que in-

fluyen en su concepción del éxito. Asimismo, Allen<sup>18</sup> sostiene que el deseo de demostrar habilidad o competencia física en contextos de logro, como por ejemplo en Educación Física, es un enfoque limitado que proporciona un cuadro incompleto de la motivación del estudiante.

Resulta evidente el predominio de los estudios que analizan la conducta hacia la práctica físico-deportiva bajo las teorías motivacionales basadas en la habilidad. No obstante, los aspectos sociales de la motivación hacia la práctica de la educación física y del deporte también han sido identificados en varios estudios<sup>18,19</sup> como posibles determinantes de la motivación más autodeterminada, la cual llevaría asociada consecuencias positivas para los estudiantes y/o practicantes adolescentes, como por ejemplo una mayor adherencia a la práctica de actividad física en sus diferentes ámbitos.

En consecuencia, el contexto social de la Educación Física y el deporte podrían proporcionar a los estudiantes oportunidades para satisfacer su necesidad de relación social, de ser responsables con las normas establecidas, de obtener reconocimiento social, etc. De este modo, los estudiantes de Educación Física pueden tener como meta conseguir ser personas responsables, comprometidas con las normas establecidas o sentirse importante dentro de un grupo de amigos con el que pasarlo bien y compartir cosas. Por ello y primordialmente en la adolescencia, se recomienda analizar la adherencia a la práctica físico-deportiva teniendo en cuenta las metas sociales, dado que en esta etapa adquiere gran importancia la

relación con el grupo de iguales, incrementándose las preocupaciones sociales como cumplir con el equipo, con los compañeros o sentirse bien relacionado con los demás para confirmar su competencia en aquello que realizan<sup>2</sup>.

En el ámbito de la psicología de la actividad física y del deporte se establece la existencia de diferentes metas sociales. Podríamos describir al menos cuatro metas sociales: a) meta de relación, b) meta de reconocimiento social, c) meta de responsabilidad y d) meta de estatus. La meta de relación haría referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros<sup>20</sup>; la meta de reconocimiento social estaría relacionada con el reconocimiento de la habilidad y la aceptación por parte de los compañeros y el docente o entrenador; la meta de responsabilidad reflejaría el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido<sup>21</sup>; por último, la meta de estatus se centraría en la búsqueda de relación con el grupo de gente más popular.

### **2.3. Investigaciones en torno a las metas de logro y la Educación Física**

Se consideran insuficientes las investigaciones (especialmente en el contexto de la Educación Física y el deporte) que han analizado la relación de las metas sociales con diferentes consecuencias positivas.

Diversos estudios han relacionado positivamente la meta de responsabilidad con la orientación a la tarea y patrones adaptativos como la preferencia por el aprendizaje, la mejora personal y el esfuerzo, la persistencia y la competencia percibida<sup>17,21</sup>. La meta de relación o

afiliación se ha asociado de forma positiva con el interés y sentimientos de disfrute<sup>18</sup> así como con la orientación al ego<sup>17</sup>. La meta de estatus también ha sido relacionada positivamente con la orientación al ego y con la necesidad de demostrar superior habilidad<sup>17</sup>.

En un estudio con estudiantes adolescentes en clase de Educación Física, Moreno-Murcia, Parra, y González-Cutre<sup>22</sup>, mostraron que las metas de relación y responsabilidad predecían positivamente la satisfacción de la necesidad psicológica básica de relación con los demás, la cual predecía negativamente la desmotivación. En esta misma línea, en un estudio diferente, Moreno-Murcia, Hernández, y González-Cutre<sup>23</sup> testaron en una población de estudiantes de Educación Física la capacidad predictiva de las metas sociales de relación y responsabilidad sobre las necesidades de autonomía y relación con los demás. Éstas, a su vez, incrementaban la motivación intrínseca explicando como resultado una mayor diversión experimentada por los alumnos.

Moreno-Murcia y Vera<sup>24</sup> concluyeron en su investigación que la meta de responsabilidad predijo positivamente la autonomía. Además, la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los otros predecía positivamente la motivación intrínseca y ésta predecía positivamente la diversión en Educación Física. Posteriormente, los resultados del estudio de Cecchini, González, Méndez-Giménez y Fernández-Río<sup>25</sup>, mostraron que ambos tipos de metas sociales son importantes predictores de los tipos motivación más autodeterminada (motivación intrínseca, regulación identificada, y la regulación



introyectada). Es decir, es probable que los estudiantes que muestran altos niveles de responsabilidad y relación social se encuentren intrínsecamente motivados. Por su parte, la meta de responsabilidad fue predictor negativo de la desmotivación.

Igualmente, otro estudio<sup>26</sup> realizado seleccionando una muestra de 318 estudiantes de Educación Física, reflejaron que la meta de relación predecía positivamente la interacción social y, en menor medida, la competencia percibida, mientras que la meta de responsabilidad predecía positivamente la competencia.

Otros estudios han profundizado en el estudio de la capacidad predictiva de las metas sociales de responsabilidad y de relación, junto con el soporte de autonomía, sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, quienes a su vez predicen la motivación intrínseca con consecuencias positivas como el compromiso deportivo<sup>27</sup>. Vera y Moreno-Murcia<sup>28</sup>, estudiaron la capacidad de predicción de las metas sociales, el apoyo a la autonomía y la percepción de las estrategias de disciplina utilizadas por el profesorado. Sus conclusiones establecen que la meta social de responsabilidad fue el predictor más potente sobre las razones intrínsecas de los alumnos para mantener la disciplina. Asimismo, Standage, Duda, y Ntoumanis<sup>29</sup>, muestran que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predice positivamente la motivación intrínseca y negativamente la desmotivación hacia la práctica de actividad física y deportiva, como se ha demostrado en diversos estudios<sup>22,30</sup>.

Nos encontramos aún en una etapa inicial en el análisis de las metas sociales en el ámbito físico-deportivo. Por ello, sería interesante analizar la relación de las metas sociales con algunos precedentes y consecuentes existentes en la bibliografía consultada. Es muy probable que el clima motivacional creado por los docentes de Educación Física, los entrenadores o incluso los iguales y familiares, afecte a determinadas metas sociales. Es necesario conocer qué tipo de clima motivacional da lugar a metas sociales que lleven a consecuencias positivas como la motivación autodeterminada, el esfuerzo, el interés, la persistencia o la adherencia a la práctica.

Igualmente, futuros trabajos deberían analizar la estabilidad de las metas sociales, intentando apreciar diferencias por género, edad, cultura, nivel de práctica deportiva y otras posibles variables demográficas. En este sentido, los estudios podrían dilucidar si a una determinada edad las metas sociales se convierten en un rasgo disposicional difícil de modificar<sup>18</sup>. Concluyendo, lo que sí parece claro es la necesidad de tener en cuenta las metas sociales de forma conjunta con las metas de logro para obtener información más detallada de la motivación en contextos de educación física y deporte.

### 3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

La teoría de las metas de logro ha adquirido una gran relevancia con el paso de los años, descubriéndose numerosas investigaciones con resultados muy positivos en distintos ámbitos. En este sentido, el uso de metodologías adecuadas

por parte del docente puede desencadenar una serie de comportamientos y sentimientos positivos hacia la Educación Física en general y al ejercicio físico en particular. Por ello, futuros trabajos deberían trabajar para continuar recorriendo este camino de las teorías de metas con el fin de valorar el comportamiento de los jóvenes, determinando qué tipo de metodologías son más idóneas para lograr una mayor motivación de los estudiantes y una adherencia hacia la actividad física y el deporte.

En cuanto a las metas sociales, sería conveniente que futuros estudios trataran de incluir las metas sociales en el modelo cognitivo-social de la motivación de logro, tratando de analizar los factores sociales que se relacionan con la adquisición de las diferentes metas. Parece interesante para este ámbito conocer cómo el docente de Educación Física o el entrenador pueden conseguir que sus estudiantes y deportistas desarrollen metas de responsabilidad y relación, para lograr consecuencias más

positivas en el proceso integral de enseñanza-aprendizaje.

#### 4. CONCLUSIONES

La teoría de las metas de logro permite comprender los procesos que subyacen a los motivos que tienen las personas para realizar determinadas actividades, lo cual es fundamental de comprender de cara a poder desarrollar adecuadamente cualquier labor en diversos ambientes de actuación, incluido en Educación Física. En este sentido, comprender las metas sociales como el conjunto de todos los factores que pueden influir en la conducta de forma externa al sujeto, tales como el entrenador o el monitor, cobra una especial relevancia.

En definitiva, conocer las bases de estas teorías, junto a otras como la Teoría de la Autodeterminación, permitirá al profesor Educación Física o entrenador, adaptar sus clases y/o entrenamientos para lograr la consecución de sus objetivos y los de sus alumnos o deportistas.

## Bibliografía

1. NICHOLLS J. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychol. Rev.* 1984;9:328-346.
2. URDAN TC, MAEHR M. Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Rev. Educ. Res.* 1995;65:213-243.
3. DECI E, RYAN, R. Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior. New York: Plenum. 1985.
4. VANSTEENKISTE M, SIERES E, SOENENS B, GOOSENS L, DOCHY F, AELTERMAN N, ET AL. Identifying configurations of perceived teacher autonomy-support and structure: associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 2012;22:431-439.
5. CERVELLÓ E, SANTOS-ROSA FJ. Motivación en las clases de

- educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 2000;9;51-70.
6. MAEHR M, NICHOLLS JG. Culture and achievement motivation: a second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*. Vol 1. New York: Academic Press; 1980. p. 221-267.
  7. AMES C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* Champaign, IL: Human Kinetics; 1992. p. 161-176.
  8. Halliburton AL, WEISS MR. Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise. Psychology*, 2002;24;396-419.
  9. NTOUMANIS N. Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 2002;3;177-194.
  10. GRÁSTEN A, JAAKONAT, LIUKKONEN J, WATT A, YLI-PIIPARI S. Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science & Medicine*, 2012;11(2): 260-269.
  11. MORENO-MURCIA JA, MARTÍNEZ C, CERVELLÓ E. Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 2011;355:381-403.
  12. NTOUMANIS N, BIDDLE S. A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Science*, 1999;17:643-665.
  13. SPRAY C, WANG K, BIDDLE S, CHATZISARANTIS N, WARBURTON E. An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 2006; 7:255-267.
  14. CARR S, WEIGAND D, HUSSEY W. The relative influence of parents, peers on children and adolescents. *Journal of Sport Pedagogy*, 1999;28-50.
  15. MORENO-MURCIA J, ZOMEÑO T, MARÍN DE OLIVEIRA L, RUIZ L, CERVELLÓ E. Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 2013;362;1-15.
  16. SEVIL J, AIBAR A, ABÓS A, GARCÍA L. El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos*, 2013;31;94-97.
  17. ANDERMAN L, ANDERMAN E. Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 1999;25;21-37.
  18. ALLEN J. Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Psychology*, 2003;25;551-567.
  19. MÉNDEZ-GIMÉNEZ A, CECCHINI J, FERNANDEZ-RIO J, GONZÁLEZ, C. Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el

- aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 2012;40(1);51-62.
20. RYAN A, HICKS L, MIDGLEY C. Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *The Journal of Early Adolescence*, 1997; 17; 152-171.
21. WENTZEL K. Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 1999;61;1-24.
22. MORENO-MURCIA J, PARRA N, GONZÁLEZ-CUTRE D. Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 2008;20(4);636-641.
23. MORENO-MURCIA J, HERNÁNDEZ A, GONZÁLEZ-CUTRE D. Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 2009;26(2); 213-222.
24. MORENO-MURCIA J, VERA J. Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 2011;16(2); 367-380.
25. CECCHINI J, GONZÁLEZ C, MÉNDEZ-GIMÉNEZ A, FERNÁNDEZ-RÍO J. Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, 2011;23(1);51-57.
26. MÉNDEZ-GIMÉNEZ A, CECCHINI J, FERNÁNDEZ-RÍO J, GONZÁLEZ C. Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 2012;40(1);51-62.
27. BELANDO N, FÉRRIZ R, RIVAS S, ALMAGRO B, SÁENZ-LÓPEZ P, CERVELLÓ E Y COLS. Sport commitment in adolescent soccer players. *Motricidade*, 2015;11(4);3-14.
28. VERA J, MORENO-MURCIA J. Razones intrínsecas para la disciplina en estudiantes adolescentes de Educación Física. *Educación XXI*, 2016;19(2);317-335.
29. STANDAGE M, DUDA J, NTOUMANIS N. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 2005;75(3);411-433.
30. ÁLVAREZ M, BALAGUER I, CASTILLO I, DUDA J. Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 2009;12(1);138-148.