

## Estudio documental de la motivación en Educación Física: análisis de su evolución

AUTOR: Alex Galeano-Terán<sup>1</sup>

DIRECCIÓN  
[astewran@gmail.com](mailto:astewran@gmail.com)

PARA

CORRESPONDENCIA:

Fecha de recepción: 15 - 05 - 2021

Fecha de aceptación: 19 - 07 - 2021

Durante el proceso enseñanza aprendizaje la motivación ha sido analizada desde varias perspectivas científicas, estudios que han dado mayor importancia a la relación de los aspectos cognitivos y motivacionales en educación, por ello resulta fundamental conocer los principales instrumentos que permiten evaluar la motivación de los estudiantes. Este trabajo tiene como objetivo: Analizar aspectos importantes de la motivación, conocer su concepto definiéndolo a partir de concepciones de diferentes autores y precursores del estudio de la motivación hasta llegar a la aplicación en Educación Física. Posteriormente se examinaron los modelos explicativos y teóricos, así como los primeros autores que estudiaron la motivación, formas de evaluación, medición; y los beneficios que tiene en la práctica deportiva de la educación Física. La presente investigación utilizó como técnica de recolección de datos, el análisis documental cualitativo a través del estudio de los principales instrumentos de evaluación y teorías de la motivación, examinando las principales bases de datos bibliográficas que recaban información científica como Dialnet, Web of Science y Scopus. Con el análisis realizado y la información obtenida se conoció la evolución y concepto de motivación, las principales teorías activas y reactivas y los principales instrumentos de evaluación aplicables a la Educación Física.

PALABRAS CLAVE: Motivación; Educación Física; Evaluación de la Motivación; Evolución de Motivación.

### Documentary study of motivation in Physical Education

#### ABSTRACT

During the teaching-learning process, motivation has been analyzed from several scientific perspectives, studies that have given greater importance to the relationship of cognitive and motivational aspects in education, therefore it is essential to know the main instruments that allow evaluating student motivation. This work aims to: Analyze important aspects of motivation, know

<sup>1</sup> Docente de Educación Física. Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Camilo José Cela. Ministerio de Educación. Ecuador. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2858-1129>

its concept defining it from the conceptions of different authors and precursors of the study of motivation until it reaches its application in Physical Education. Later the explanatory and theoretical models were examined as well as the first authors who studied the motivation, forms of evaluation, measurement; and the benefits that Physical education has in sports practice. This research used as a data collection technique, qualitative documentary analysis through the study of the main assessment instruments and motivation theories, examining the main bibliographic databases that collect scientific information such as Dialnet, Web of Science and Scopus. With the analysis carried out and the information obtained, the evolution and concept of motivation, the main active and reactive theories and the main evaluation instruments applicable to Physical Education were known.

**KEYWORDS:** Motivation; Physical education; Motivation Assessment; Evolution of Motivation.

## INTRODUCCIÓN

Se iniciará este apartado con un concepto etimológico de motivación, para posteriormente analizar su evolución mediante los principales modelos explicativos y los principales investigadores del término. Etimológicamente motivación proviene del latín *motivus*, según Gómez y Torrijos (2018) “(...) significa fuerza motriz”. (p.15). Con esta afirmación coinciden Clavero, Salguero, et al. (2004) “Del latín, *motus*: movimiento; motivación: lo que mueve” (p.2). En este propósito González y Tourón (1992). Aseveran que motivación es. “Entendida como el proceso que explica el inicio. Dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta” (p.285). En este sentido es vital mencionar los modelos explicativos de la motivación y sus autores más representativos, desde sus inicios:

Tabla 1. Evolución de los modelos explicativos en motivación.

<b>Modelos</b>			
<b>Teorías</b>	<b>Autores</b>	<b>Teorías</b>	<b>Autores</b>
1. Reactivas	-Morgan (1943) -Hull (1943, 1952) -Spence (1956) -Duffy (1962) -Suay, Salvador y González (1996)	2. De la activación	-Hebb (1955) -Vila y Fernández (1990) -Olds y Milner (s/f) -Kuhl (1985) -Heckhausen (1987) -Suay, Salvador y González (1996)
1.1 Explicaciones cognitivas reactivas de expectativa /valencia	-Festinger (1957) -Atkinson (1957) -Feather (1959) -Homans (1961) -Vroom (1964) -Adams (1965) -Brehm (1966) -Bem (1972)	2.1 La motivación intrínseca	-White (1959) -Berlyne (1960) -deCharms (1968) -Csikszentmihalyi (1975) -Bandura (1982) -Deci y Ryan (1985) -Nuttin (1985) -Reeve (1994)

1.2 Reelaboración y ampliación de los parámetros de expectativa /valencia	-Atkinson (1957)	-Kuhl (1985, 1986)
	-Atkinson y Birch, (1970, 1978).	-Heckhausen (1987)
	-Bandura (1977, 1982, 1995)	-Barberá (1991, 2000)
	-Heckhausen (1977)	-Garrido (1996, 2000)
	-Raynor (1981)	-Mateos (1996)
	-Mateos (1996)	

Fuente: Modelos sobre motivación. (Barberá, 2002).

### *Motivación extrínseca e intrínseca*

En este apartado se analizará la motivación extrínseca e intrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación y la jerarquía, basándose en los trabajos de Hull (1943); Skinner (1953); Deci (1971, 1975); Deci y Ryan (1985, 1987, 1991); Ryan y Deci (2001) con la finalidad de conocer las definiciones de motivación intrínseca y motivación extrínseca, a partir de las investigaciones de los principales estudiosos de la motivación.

La motivación extrínseca hacia una actividad implica reconocer los resultados que podríamos obtener a consecuencia de factores externos, así lo afirman los trabajos conductistas de la autodeterminación de (Hull, 1943; Skinner, 1953), quienes mencionan que la motivación extrínseca es un constructo multidimensional. Por otro lado, la motivación intrínseca se inicia como crítica a las teorías de (Hull, 1943; Skinner, 1953), trabajos que lideraban en el campo de la motivación, durante los años 40 hasta inicios de los 60 (Deci y Ryan, 2000). Tomando en cuenta el enfoque de la autodeterminación, que afirma: cuando se menciona que un individuo se encuentra motivado intrínsecamente hacia una actividad, quiere decir que la ejecutará por el placer y la satisfacción que se derivan de su habilidad (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

La motivación intrínseca está relacionada con la autodeterminación, donde el individuo tiene la libertad de elegir, reflejándose en la elección de la actividad que llame más su atención, sin ninguna presión externa. La práctica inicia por la decisión y determinación del individuo, por ello se la define como autodeterminación (Deci y Ryan, 1991). En este orden de palabras, para estar motivados intrínsecamente, las actividades a cumplir deben ser atrayentes, novedosas y retadores (Ryan y Deci, 2000). Las actividades intrínsecas no obtienen recompensa en el sentido conductista, con la finalidad de motivar al individuo. El cumplimiento de la actividad parte del placer interno de sí mismo y no de aspectos externos. La motivación intrínseca involucra una predisposición a ejecutar y usar las habilidades y capacidades relacionadas a la realidad humana (Deci y Ryan, et al. 2000).

### *La motivación en educación*

En base a las consideraciones anteriores, resulta oportuno mencionar estudios que resalten los beneficios que aporta la motivación al proceso educativo, según McClelland (1989) “Desde Thorndike reconocen (...) la forma en que la motivación influía en el aprendizaje” (p.106). La motivación es el conjunto de procesos educativos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta del alumno. González et al (1996). En este orden de palabras, se reconoce la existencia de factores claves intervinientes en la motivación educativa, así lo certifican Pintrich y De Groot (1990):

- a) Individualidades de acuerdo con percepciones y creencias al ejecutar una tarea, eficacia autocontrol y percepciones de competencia.
- b) Interés y motivación intrínseca para comprometerse al realizar una tarea.
- c) Sentimientos afectivos y su reacción al realizar un trabajo, ansiedad, orgullo, ira, culpa, vergüenza.

Así mismo, el estudio de la motivación y afinidad por la práctica deportiva dependen de tres dimensiones: Dirección, la razón que inclina a una persona a escoger o evitar una actividad deportiva. Intensidad: el esfuerzo físico durante la actividad física. Duración: tiempo de interés por realizar una determinada actividad deportiva (Girona, et al. 2006)

En base a los postulados anteriores, se puede afirmar que la motivación educativa ha sido estudiada por varios autores, aportando importantes teorías en base a sus investigaciones, (Atkinson. 1964; McClelland, 1965), y sus trabajos sobre la motivación de logro, posteriormente (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), y la teoría de metas, más adelante Bandura (1977), y su teoría de la autoeficacia percibida, Covington (1984) y la teoría de autovalía, finalmente la teoría atribucional de la motivación de Weiner (1985).

Desde la perspectiva psicológica-educativa, se ha utilizado el término motivación académica, para caracterizar este constructo a partir de la realidad educativa, considerando el contexto escolar como una variable de la conducta humana, que pretende alcanzar componentes internos que influyen en el proceso motivacional del alumno (Navea y Suárez, 2015; García Bacete y Doménech Betoret, 1997). En este sentido, se puede definir a la motivación como el motor psicológico que impulsa a los estudiantes, a realizar actividades cognitivas teóricas y prácticas, permitiéndolos cumplir sus metas educativas a partir de conocimientos obtenidos previamente, manteniendo un estado psicológico interno adecuado.

La motivación debe ser entendida como un componente que permite el desarrollo de actividades educativas, considerándola como la disposición interna positiva Ajello (2003) coincidiendo con la conceptualización de Herrera, et al. (2004):

Podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar (p. 5).

Una vez conceptualizado, resulta oportuno cimentar teóricamente el inicio de los estudios de la motivación, y su incidencia en el ámbito educativo trabajos que iniciaron con la teoría de Maslow (1943), quién “Formula una teoría de la motivación humana” (p.370). Explicándola mediante una pirámide jerárquica de necesidades psicológicas que tienen las personas, estos estudios revelaron la influencia de la motivación en el ámbito educativo.

## DESARROLLO

Para el presente trabajo se aplicó un análisis documental considerado “como el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto” (Clausó, 1993). Para realizar este proceso documental se requiere cumplir con una serie ordenada de pasos, con la finalidad de seleccionar comprender, identificar e interpretar adecuadamente el contenido de los artículos y textos analizados, tomando en cuenta que en investigación cualitativa el autor es quién da sentido y lógica a la investigación de acuerdo a su experiencia (Espinosa, Botero, Rondón y García, 2009; Fidias, 2016). Tomando en cuenta que una de las principales características de los diseños cualitativos es que la realidad de estudio emerge de la reflexión del investigador, teniendo como finalidad alcanzar los objetivos planteados (Barité, et al. 2015), en este sentido, se analizaron los más importantes repositorios digitales como son Dialnet, Web of Science y Scopus, ya que ofrecían artículos científicos de alto impacto, manuscritos relevantes que aportaron significativamente el análisis realizado, en la información obtenida se conoció la evolución y concepto de motivación, las principales teorías activas y reactivas y los principales instrumentos de evaluación aplicables a la Educación Física.

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados, a continuación, se realiza un análisis documental minucioso de las primeras formulaciones sobre la motivación, en la primera formulación que inicia en

1943, se la visualiza como algo interno del organismo, que se activa cuando necesita llevar a cabo una conducta; postulados que cambian en 1955 cuando se realiza la segunda formulación de la motivación, incluyendo el resultado de factores internos y externos encerrando el aprendizaje.

### *Teorías reactivas*

Las principales teorías reactivas, se interesaron inicialmente por estudios motivacionales primarios, como:

- Sentidos, reflejos y postura

- Funciones motoras cerebrales
- Emoción
- Sueño y actividad
- Comportamiento instintivo y de apareamiento
- Necesidades corporales
- Comportamiento adaptativo
- Aprendizaje
- Memoria y procesos simbólicos

Para su explicación se desarrollaron teorías locales (del hambre o de la sed), además de otras que involucran la interposición de “Central Motive State” estados motivacionales centrales (Morgan, 1943).

La fundamentación motivacional de las teorías reactivas proporcionadas por la escuela de (Hull, 1943, 1952) tenía como objetivo mostrar la aplicación de los principios del comportamiento a la deducción de fenómenos simples que caracterizan el comportamiento de organismos individuales. El sistema en desarrollo, tal como se aplica en algunas de las formas más importantes de comportamiento no social, estableciendo una comparación de forma sistemática y cuantitativa.

Por su parte Spence (1956) estudia cómo la teoría desarrollada sobre la base de las teorías reactivas puede dar inicio a partir de experimentos sencillos de condicionamiento, extendiéndose a tipos más complejos de fenómenos conductuales, como el aprendizaje selectivo y el aprendizaje emparejado-asociado. Además de estos objetivos empíricos y teóricos, hizo hincapié en la discusión de algunos de los problemas y cuestiones que surgen en relación con tales formulaciones teóricas.

Es necesario mencionar que la teoría reactiva a partir de los años incluye el concepto de activación fisiológica de Duffy (1962) contribuyendo con una medida psicofisiológica al modelo de (Hull, 1943, 1952) manifestando que su intensidad podía calcularse y medirse independientemente de la conducta resultante (Suay, et al. 1996).

Con relación a las teorías reactivas como se analiza anteriormente, se manifiesta que la motivación inicia a partir de emociones, necesidades biológicas o psicológicas, tomando en cuenta estímulos externos teniendo como meta satisfacer una demanda, el aprendizaje consciente y voluntario. Siendo estudiada la motivación desde modelos cognitivos reactivos, y parámetros de expectativa/valencia trabajos dirigidos a las actividades humanas en relación con el comportamiento voluntaria para conseguir una meta complementada por parámetros cognitivos. Bisquerra (2003).

Finalmente podemos mencionar que el enfoque de las teorías reactivas considera a la motivación como una forma espontánea y propositiva dirigida

por sus propias acciones, a lograr objetivos y metas de aprendizaje cognoscitivo a partir de situaciones sociales. Schultz y Schultz (2002). Buscando dar respuesta a variables conductuales, fisiológicos, cognoscitivos y de aprendizaje, a través del estudio de la motivación. Petri y Govern (2006).

### *Teorías de la activación*

Desde la perspectiva psicofisiológica, el concepto de motivación nace de Hebb (1955), sosteniendo que muchos de los problemas actuales en el campo de la motivación surgen de la aceptación de un sistema nervioso conceptual de un día anterior. Para desarrollar esta tesis, el autor examina el concepto de motivación en su relación con los sistemas nerviosos conceptuales del período anterior a 1930. Constituyéndola dos significativos apoyos para sustentar la concepción del ser humano como agente causal (Vila y Fernández, 1990). Indicando que la fisiología facilita un terreno común para la información del sistema cerebral de la motivación, a partir de los hallazgos de Olds y Milner entre las diferentes concepciones de la motivación (Suay, Salvador y González, 1996).

Esta teoría considera a la motivación intrínseca, como la motivación interna que permite disfrutar de las actividades, al tener voluntad e intencionalidad por su práctica. Del mismo modo la investigación psicológica interesada por la motivación intrínseca ha indagado desde sus orígenes dentro del sujeto, a través de la auto-percepción como persona competente, eficaz y con determinación para actuar, según Barberá (2002) el protagonismo motivacional de la subjetividad y el papel del individuo como agente causal de su propia actividad comportamental, han evolucionado a partir de:

- Las nociones de auto-competencia
- (White, 1959) Causación personal (de Charms, 1968)
- Auto-determinación (Deci y Ryan, 1985) Auto-eficacia (Bandura, 1982)
- Acción personalizada (Nuttin, 1985)

Cada una de estas concepciones intenta conceptualizar, de forma efectiva la naturaleza de la motivación intrínseca.

Así mismo Heckhausen (1987) afirma que la motivación no solo depende de los grandes actos electivos de activación, "voluntad", ni únicamente de las diferencias individuales analizadas en un laboratorio, una escuela o situaciones profesionales dadas o en el eventual éxito en la vida, sino también depende de una serie de factores desarrollados durante la vida cotidiana, ciertamente la conducta cotidiana no siempre nos enfrenta a nuevos retos que deben resolverse a diario. Pero gran parte de la actividad diaria, se refleja en el tiempo y el espacio; que permite realizar acciones voluntarias activas.

Por su parte Kuhl (1985) ya había iniciado el estudio de la motivación intrínseca, mencionando que una de las discrepancias más llamativas entre la experiencia cotidiana y la teorización psicológica se refiere a la complejidad de

los estados motivacionales. Si bien la mayoría de los psicólogos tienden a enfocarse en un solo dominio del comportamiento (por ejemplo, logros, afiliación, alimentación, aprendizaje, resolución de problemas, sexo, etc.), sabemos por experiencia cotidiana que las personas muy rara vez parecen tener una sola inclinación conductual en una situación determinada. En la vida cotidiana, las personas suelen experimentar varias tendencias motivacionales simultáneamente y la mayoría de las veces tienen múltiples compromisos con una variedad de objetivos. A primera vista, nuestra tarea, explicar y predecir cuál de las tendencias de acción en competencia implementará realmente una persona en una situación dada, parece reducirse al objetivo de establecer la tendencia de acción dominante (es decir, la más fuerte) entre todas las tendencias en competencia, por ejemplo, Atkinson y Birch (1970).

### *La motivación y sus inicios en la Educación*

En la búsqueda de componentes que inciden en la motivación, se crearon múltiples enfoques y teorías, identificándose con distintas corrientes que pretendieron definir el término desde la perspectiva educativa. A pesar de las diferencias conceptuales, estos estudios relacionan los factores motivacionales directamente con la percepción humana, permitiendo encontrar correspondencia entre motivación y pedagogía así lo afirma Alfonso (2008):

“En las últimas décadas, la motivación, parte importante de la esfera pedagógica, ha dado origen a numerosas teorías (Teoría de las necesidades humanas, Teoría de la existencia, relación y progreso, Teoría Bifactorial y Teoría de la modificación de la conducta)”. (p.2). La motivación ha sido analizada y estudiada en base a diferentes teorías pedagógicas, con la finalidad de conocer su incidencia en aspectos educativos, a continuación, los principales postulados:

Tabla 2. Teorías de la motivación en la esfera pedagógica

Autor	Características	Descripción Teoría	Categorías o niveles
Abraham Maslow	Necesidades en orden jerárquico. Se orienta al interior de la persona.	Teorías de las necesidades humanas. Basado en la parte interna de la persona.	1. Fisiológicas 2. Seguridad 3. Sociales 4. Estima 5. Autorrealización
Alderfer	Revisó la teoría de Maslow fusionando sus categorías.	Teoría de la existencia, relación y progreso	• Existencia • Relación • Crecimiento
Hezberg	Enfoque basado hacia el exterior a la inversa de Maslow.	Teoría Bifactorial. Ambiente externo y trabajo individual.	• Factores higiénicos • Factores motivacionales
B.F. Skinner	Enfoque conductista	Teoría de la modificación de la conducta	• Estímulos del exterior

Fuente: Consideraciones conceptuales sobre motivación. (Alfonso, 2008).

Estos postulados sobre la motivación educativa fueron valorados a partir de enfoques que iniciaron con la teoría de (Maslow 1954; 1991). Quién reconoce la “Influencia directa (...) en los campos de la educación...” (p.46). Investigaciones que posteriormente fueron revisadas por Alderfer y McClelland, profesionales interesados en descubrir la relación, entre motivación y los aspectos cognitivos de cada individuo Dinibutun (2012) la motivación es una fuerza interna que explica el nivel, la dirección y la persistencia del esfuerzo realizado en el trabajo, hay muchas teorías en competencia que intentan explicar la naturaleza de la motivación. Estas teorías ayudan a explicar el comportamiento de ciertas personas en ciertos momentos, estas teorías incluyen el trabajo de Maslow, Alderfer, McClelland y Herzberg, se centran en localizar las necesidades individuales que influyen en el comportamiento en el lugar de trabajo como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Enfoques de la motivación

<b>Enfoques</b>	
<b>Humanista:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualidades del estudiante.</li> <li>• Capacidad para desarrollarse.</li> <li>• Libertad de elección.</li> </ul>
<b>Maslow</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jerarquía de las necesidades del estudiante</li> </ul>
<b>Alderfer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia, relación y crecimiento.</li> </ul>
<b>McClelland</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría de las necesidades.</li> </ul>

Fuente: Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. (Naranjo, 2009).

En base a estos estudios, Pearson manifiesta que hay funcionalismo en la motivación realizando investigaciones sobre el cumplimiento de los objetivos motivacionales en educación basados en características individuales, culturales y sociales de cada individuo así lo mencionan Puig, et al. (2012).

Según Pearson, la sociedad está compuesta por tres subsistemas que correlacionan con los respectivos tipos de necesidades: el sistema de la personalidad (necesidades individuales y motivaciones), el sistema cultural (valores y creencias compartidas) y el sistema social (variedad de papeles sociales y normas). (p.3).

Como se evidencia, los aspectos motivacionales tienen relación directa con factores cognitivos individuales característicos de cada alumno, y en este sentido se reconoce su relación con la satisfacción en la obtención de saberes Gallardo y Camacho (2008). “La motivación es uno de los factores que determinan la satisfacción y el rendimiento académico” (p.9).

La motivación en Educación Física: A pesar de la importancia que se le está dando en los últimos años, las investigaciones sobre motivación en Educación Física, se encuentra un limitado número de investigaciones Cera, et al.

(2015). “La motivación y la inteligencia emocional aparecen como dos importantes aspectos de la educación de los jóvenes, cuya relación en Educación Física ha sido poco estudiada”. (p.8). Desde el punto de vista de (Escartí y Cervelló, 1994; Escartí y Brustad 2002; Weigand y Burton, 2002), es necesario realizar investigaciones sobre la motivación en Educación Física y Deporte con la finalidad de conocer la importancia de la actividad física para la obtención de conocimientos. En este mismo orden de palabras, algunos estudios reconocen los beneficios conductuales que brinda la motivación en Educación Física según:

Murcia y Gimeno (2010): 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 discentes y por los deportistas, (...) que sentimientos de diversión y disfrute permitirán afianzar actitudes positivas hacia la actividad. (p.43).

De acuerdo con Fernández y Almagro (2019), actualmente el estudio de la motivación en Educación Física ha sido abordado desde dos marcos: la teoría de la autodeterminación de (Ryan y Deci, 2000, 2017), investigaciones que examinan la motivación intrínseca hacia el aprendizaje y la creatividad, por otro lado (Raffini, 1995,1996) considera que, “la motivación intrínseca es elegir realizar una actividad por la simple satisfacción de hacerla, sin nada que nos obligue o apremie; es lo que nos motiva a hacer algo cuando nada exterior nos empuja a hacerlo”. (p.13). En ese mismo sentido manifiestan Moreno et al, (2012). “Cuando los motivos de práctica son inherentes a la propia actividad o tarea y la persona la realiza por el placer o el disfrute que eso le supone, se habla de motivación intrínseca” (p.216). en este sentido, (Alonso, 1997; Huertas, 1997; Pintrich y García, 1993), reconocen la relación que tiene la motivación intrínseca, con el placer e interés interno generado por la actividad que está ejecutando el individuo, diferenciándola de la motivación extrínseca puesto que el alumno ejecuta una acción para satisfacer aspectos externos que no están relacionados con la actividad.

Respecto a la teoría de metas de logro de (Nicholls, 1989), manifiesta que el clima motivacional creado por el profesor es una parte fundamental para el éxito o fracaso en una clase de Educación Física.

En este sentido. Castro, et al. (2006). Investigó en España a estudiantes de primer curso de secundaria, cuyas edades comprendían de 12 a 14 años, equivalente a décimo año de Educación Básica en Ecuador manifestando que a medida que avanza la edad de los educandos, se van distanciando el interés y motivación por la práctica deportiva. Tur-Porcar y Ribeiro-Soriano (2020). La motivación, especialmente la motivación intrínseca es fundamental para mejorar las habilidades deportivas y lograr un clima motivacional y social deportivo adecuado.

Según Brenlla-Blanco (2004) cada uno de los modelos y teorías que estudiaron y estudian la motivación del rendimiento en la actualidad, han tratado de

aportar con una explicación a la conducta de las personas en situaciones de rendimiento o logro, con el objetivo de determinar por qué se presenta aquel deseo de alcanzar el éxito y evitar el fracaso al ejecutar una actividad, de esta manera buscando una fundamentación esencial sobre la que se sustenta la motivación de logro cada persona.

La búsqueda de las variables que podrían influir en la motivación por aprender comienza a partir del informe educativo realizado por Coleman (1964), el cual explica la relación e importancia de las familias como factor motivacional en los procesos educativos.

En este sentido se puede precisar, que en los últimos años las investigaciones para identificar las variables que inciden en la motivación así como su influencia en el rendimiento académico han aumentado considerablemente, estudios que han permitido reconocer la importancia de las percepciones que motivan a los discentes a obtener saberes, dejando relegado el aspecto cuantitativo, centrándose en situaciones motivacionales individuales que motivan la obtención de conocimientos, como son: cantidad de deberes enviados, forma de evaluar e impartir clases de cada docente (Entwistle, 1981, 1988; Biggs, 1978, 1987; Biggs, Kember y Leung, 2001). La importancia que tiene la motivación en el aprendizaje es reconocida por Ausubel, et al. (1983). Mencionando que “Las características motivacionales, de la personalidad, del grupo, social y del profesor son lo suficientemente importante en el aprendizaje escolar” (p.347).

Según Bisquerra (2000) “La motivación es un constructo teórico- hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (p. 165).

Para concluir, resulta oportuno mencionar la importancia que tiene la motivación en al ámbito deportivo y de la Educación Física, debido a su influencia en la ejecución de actividades teóricas y prácticas en las instituciones educativas y fuera de ellas, a continuación, se hará referencia a las formas de evaluación.

Evaluación de la motivación: Brenlla-Blanco (2004) manifiesta la importancia, de uno de los primeros estudios del rendimiento escolar ejecutado en “1976 en España por el INCIE. En dicha investigación se analizó la relación del rendimiento académico entre las variables de personalidad y motivación, con las expectativas del maestro y con la socialización”. (p.6).

Siguiendo con esta línea de investigación Harter (1981). Realiza una escala de orientación al aprendizaje basada en motivación, determinadas por un factor intrínseco y extrínseco, desafiando la curiosidad e interés del alumno con la aprobación del maestro, demostrando escala de validez adecuada con un total de 2,925 Ss en los grados 3-9, demostrando un cambio de intrínseco

a extrínseco en el grupo motivacional, y viceversa en el grupo cognitivo-informativo.

Otra escala de evaluación es la elaborada y construida por Barca, et al. (2005) llamada “Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP -48”. (p.103). Instrumento psicológico de medida que evalúa procesos motivacionales del aprendizaje educativo, dirigidos a estudiantes universitarios y secundarios, basándose en estilos de atribución y metas. El resultado fue un cuestionario con 48 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert, 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Esta prueba fue administrada con sus dos subescalas: Subescala de Motivación Académica SEMA-01, proporcionando un coeficiente alpha de Cronbach de .659 considerado de fiabilidad moderada y subescala de Metas y Estilos Atribucionales SEAT-O1, la fiabilidad para la escala total según pruebas estadísticas es aceptable ( $\alpha = .691$ ).

Por su parte Tapia (2005), desarrolla un nuevo cuestionario diseñado para evaluar la motivación, llamado “Motivaciones, expectativas y valores- intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA”. (p.404), fue administrado a 1860 alumnos de Secundaria y Bachillerato, adaptando una versión para adolescentes del cuestionario de Kuhl (1994), evaluando en primer lugar la orientación al estado versus la orientación a la acción, analizando las correlaciones entre motivos, expectativas, intereses y orientación volitiva, en segundo lugar la denominada persistencia versus volatilidad, evaluando el grado de concentración durante la tarea y de adherencia a la misma una vez iniciada o, por el contrario, a la facilidad para distraerse y dejarla sin concluir (PERS), y finalmente la denominada resolución versus preocupación, evalúa el grado en que el individuo permanece examinando los fracasos cuando se han producido o, por el contrario, deja de examinar. La validez predictiva y la estabilidad de los coeficientes de validez es buena R: .496.

Cabe mencionar que Diefendorff, et al. (2000), demostró que la Escala de Control de Acción propuesta por Kuhl, mide un constructo distinto de la capacidad cognitiva y la personalidad.

Por otro lado, la escala desarrollada por Nuñez-Alonso, et al. (2006), en Paraguay llamada Escala de Motivación Educativa (EME). Trabajo que utilizó una muestra de 411 estudiantes universitarios como muestra para aplicar los 28 ítems de la escala, basándose en el modelo teórico de Vallerand, et al. (1989). Teniendo como resultado correlación entre las subescalas de la “EME” con el autoconcepto académico, apoyando la validez de constructo de la escala. Obteniendo diferencias en el género indicando que las damas presentan, en general, un perfil más autodeterminado que los varones. Respecto a la validez de constructo de la EME, los resultados del análisis factorial confirmatorio presentan una estructura oblicua de siete factores con cuatro interacciones entre errores estandarizados, la covariación

entre los ítems 21 y 28 del factor regulación introyectada y 20 y 27 del factor MI al logro respectivamente, es coherente con estudios anteriores que encuentran fuertes correlaciones positivas entre factores. En este sentido Zimmerman, et al. (1992), elaboran el “Cuestionario de Autoeficacia y Motivación Académica”. (p.1), Trabajo que estudia el papel causal de creencias y autoeficacia, además de los objetivos académicos de los alumnos en el logro académico motivado, estudio realizado mediante procedimientos de análisis de ruta. Este instrumento es un modelo de ruta conformado por siete variables, de las cuales cuatro variables de automotivación y calificaciones se adaptan a educación, fueron evaluadas a través de una escala tipo Likert con valoraciones de 1 al 5. Obteniendo como resultado que, las calificaciones anteriores de los estudiantes fueron predictivas de las metas de calificación de sus padres para ellos, que a su vez estaban vinculadas a las metas de calificación que los estudiantes.

Walling, et al. (1993), Examinan el “Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte o PMCSQ”. (p.1), cuestionario que mide el clima motivacional percibido, el grado de preocupación experimentado mientras participan y la satisfacción al realizar deporte. En referencia a la utilidad predictiva del PMCSQ, la percepción de un clima de dominio se relacionó positivamente con la satisfacción de ser miembro de un equipo deportivo y se asoció negativamente con la preocupación por el rendimiento.

Un importante instrumento para medir la motivación es el test validado por Ruiz-Pérez, et al. 2015). “Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: adaptación de la versión española del Test AMPET”. (p.1), estudio enfocado en la perspectiva social, incluyendo la parte cognoscitiva, teniendo como objetivo la construcción de un instrumento que permita medir la motivación de los alumnos en la materia de Educación Física. Nace a partir de los estudios de Nishida e Inomata (1981), reexaminado su estructura factorial por Nishida (1988), cuyos estudios finalizaron con la construcción de un instrumento que permitía medir a más del clima motivacional, algunas características propias de los individuos, y a su vez relacionarlas con la motivación. Posteriormente (Nishida,1984; Nishida, 1988; Nishida, 1989; Nishida, 1991) amplía sus estudios adaptando un instrumento avalado científicamente para medir la motivación en la población japonesa, aplicado exclusivamente al aprendizaje de la Educación Física que luego, fue aplicado en 1991 en 4 países (Japón, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra). Posteriormente Nishida, et al. (2007). Realizaron estudios que toman la posta a las investigaciones realizadas por Nishida en 1991, en este sentido se permitió comparar los resultados obtenidos en los cuatro países, con los resultados obtenidos al aplicar el Test de Motivación de Logro por el Aprendizaje de Educación Física en 370 escolares españoles entre 9 y 12 años, de esta manera traduciéndolo al español, a la vez que se amplían las investigaciones, permitiendo realizar estudios comparativos en cinco países. Finalmente, Ruiz, et al. (2004); Ruiz-Pérez, et al. (2015). Adaptan Test AMPET

de Motivación de Logro para Aprender en Educación Física a una versión española, realizaron tres estudios para cumplir con los parámetros psicométricos de fiabilidad y validación de un instrumento.

El Test AMPET 4, es adaptado del AMPET, consta de cuatro dimensiones y 32 ítems divididos de la siguiente manera:

1. Percepción de Competencia motriz autopercebida.
2. Percepción de Competencia motriz comparada.
3. Compromiso con el Aprendizaje.
4. Ansiedad y Agobio ante el fracaso.

Este instrumento fue validado y comprobado estadísticamente su fiabilidad, para evaluar la motivación por el aprendizaje de la Educación Física. En el estudio número uno tuvo la presencia de 1006 estudiantes, por otro lado, el estudio dos 1000 participantes, de esta manera cumplieron con los estándares psicométricos de fiabilidad.

En este orden de palabras resulta oportuno mencionar la importancia de incluir la motivación dentro del currículo ecuatoriano de Educación Física con la finalidad de conocer la opinión de los alumnos y en base a estos aspectos realizar clases motivadoras que permitan mejorar la práctica deportiva en personas de todas las edades. Ya que en la actualidad en el currículo de Educación Física dispuesto por el Ministerio de Educación ecuatoriano se presta poca atención al estudio de la motivación (Galeano-Terán, 2018; Galeano-Terán 2020a; Galeano-Terán 2020b; Galeano-Terán 2020c). situación que limita la obtención de aprendizajes significativos. Pese a la evolución de las investigaciones sobre motivación en los últimos años, en Educación Física, se encuentra un limitado número de trabajos (Cera, et al. 2015; Galeano-Terán y Chuquín, 2020; Galeano-Terán, 2021).

## CONCLUSIONES

Las teorías reactivas de la motivación nacen en 1943 con Morgan, basándose en estados motivacionales centrales, iniciaron con estudios motivacionales primarios, basándose en sentidos, reflejos y postura, funciones motoras cerebrales, emoción, sueño y actividad, comportamiento instintivo y de apareamiento, necesidades corporales, comportamiento adaptativo, aprendizaje, memoria y procesos simbólicos, para su explicación desarrollaron las teorías locales (del hambre o de la sed).

Las teorías activas nacen en 1955 con Hebb, desde una perspectiva psicofisiológica, afirmando que la fisiología facilita un terreno común para la información del sistema cerebral de la motivación.

Los estudios de la motivación en educación comienzan con los trabajos de Thorndike 1920 posteriormente Maslow 1943 quién desarrolló los enfoques humanistas; Atkinson. 1957; McClelland, 1965; Bandura 1977, Weiner 1985;

Pintrich y De Groot 1990, que aportaron con las bases hasta llegar a la acuñación del término.

A la motivación se la han conceptualizado como un constructo teórico-hipotético que analiza los procesos complejos de la conducta, característicos de cada individuo permitiendo mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Los principales instrumentos que evalúan la motivación y pueden ser aplicados en la Educación Física son:

- “Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP -48”.
- “Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA”.
- “Escala de Motivación Educativa (EME)”.
- “Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte o PMCSQ”
- “Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: adaptación de la versión española del Test AMPET

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender. Manual de psicología de la educación*. Editorial Popular. México

Alfonso, A. P. (2008). Consideraciones conceptuales sobre motivación. *Revista electrónica Medisur*, 6(1), 57-62. <http://www.redalyc.org/pdf/1800/180020298009.pdf>

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Edebé, España.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. Fidia G. Arias Odón.

Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. *Princeton, Nostrand*. Van Nostrand. <https://psycnet.apa.org/record/1964-35038-000>

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). México: Trillas.

Bandura, A. (1977). Self.efficacy: Toward aunifying theory of bahavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 91-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs*, 23-28.

Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10), 6. <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>

Barberá, E., y Mateos, P. M. (2000). Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas. *Revista electrónica de motivación y emoción (REME)*, 3(5-6). <http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.htm>

Barca, A., Porto, A.M., Santorum, R., Brenlla, J.C., Morán, H., y Barca, E. (2005). La Escala CEAP48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y

atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136. <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/11820/Ariadna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barité, M., Colombo, S., Duarte Blanco, A., Simón, L., Cabrera Castromán, G., Odella, M. L., y Vergara, M. (2015). *Diccionario de organización del conocimiento: clasificación, indización, terminología*. Ediciones Universitarias

Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48(3), 266-279. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb03013.x>

Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149. <http://doi.org/10.1348/000709901158433>

Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Research Monograph. Australian Council for Educational Research, Hawthorn, Australia. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf>

Bisquerra, R. A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C., y Segovia, N. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Observatorio Faros*. <http://portal.uned.es/pls/portal/docs/>

Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2016). *Metodología de la investigación educativa (Vol. 1)*. Editorial La Muralla.

Brenlla-Blanco, J. C. (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencia bilingües en alumnos de educación secundaria un análisis multivariable*. (Tesis Doctoral). Universidad Da Coruña, España. <http://scholar.google.com>

Castro, M. J., Piéron, M., y González, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 5-22. [http://scholar.google.com/scholar\\_url?url=https://dialnet.unirioja.es](http://scholar.google.com/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es)

Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C, y López, P. S. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13. <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345738764002.pdf>

Clausó, A. G. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista general de información y documentación*, 3(1), 11. <http://www.redalyc.org>

Clavero, F. H., Salguero, M. I. R., Venegas, J. M. R., y Ramírez, I. H. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-21.

<https://doi.org/10.35362/rie3412885>

Coleman, J. S. (1964). Collective decisions. *Sociological Inquiry. Sociological Inquiry*, 34(2), 166-181. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1964.tb00581.x>

- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. <http://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation, *Plenum*. Estados Unidos
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Estados Unidos, Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Lane, A. M., Thelwell, R. C., Lowther, J., y Devonport, T. J. Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Social behavior and personality: an international Journal*, 37(2), 195-201. <http://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.2.195>
- Diefendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R. G., y Streat, M. L. (2000). Action-state orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 250-263. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.250>
- Dinibutun, S., R. (2012). Work motivation: Theoretical framework. *Journal on GSTF Business Review*, 1(4), 133-139. <http://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net>
- Duffy, E. (1962). *Activation and behavior*. Wiley and sons. <http://schoolargoogle.com>
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10). 1040-1048. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós. España
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). *La motivación en el deporte. Entrenamiento psicológico en deporte*. Principios y aplicaciones, 61-90.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2002). Estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. Psicología y rendimiento deportivo. *GERSAM*, 57-70. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1166436>
- Espinosa-Ricardo, L., Mejía de Botero, G., Díaz-Rondón, G., y Rodríguez-García, M. (2009). El análisis documental de contenido y la normalización terminológica en bibliotecas de Bogotá. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(1), 11-30
- Fernández, C., y Almagro, B. J. (2019). Relación entre motivación e inteligencia emocional en Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, (36). 584-589. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/17911>
- Galeano Terán, A. (2020a). Ecuavoley origen e historia en la provincia de imbabura. *Recinatur International Journal of Applied Sciences, Nature and Tourism*, 2(1), 81-97. [https://www.researchgate.net/profile/Alex\\_Galeano\\_Teran](https://www.researchgate.net/profile/Alex_Galeano_Teran)
- Galeano Terán, A. S (2020b). Análisis de la motivación en Educación Física, desde una visión intercultural. In *[GKA EDU 2020]* Congreso Internacional de Educación y

- Aprendizaje. <http://conferences.eagora.org/index.php/educacion-y-aprendizaje/EDU2020/paper/view/13134>
- Galeano Terán, A. S. (2018). Diseño instruccional de actividades deportivas complementarias en el currículo de educación física para la formación integral del estudiante (Tesis Maestría). <http://10.13140/RG.2.2.10279.57762>
- Galeano-Terán, A. (2020c). Historia del ecuavoley: evolución cultural. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 4(15), 309 - 325. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.118>
- Galeano-Terán, A., y Chuquín, P. (2020). Ecuavóley, el rey de los deportes para los ecuatorianos en el mundo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 398-414. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.104>
- Galeano-Terán, A. (2021). Historia del ecuavóley, análisis desde el paradigma educativo. *International Journal of New Education*, (7), 143-166. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.11168>
- Gallardo, P. y Camacho, J. M. (2008). *La motivación y el aprendizaje en educación*. (1a ed.). Editorial deportiva Wanceulen, S.L.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089227>
- García Bacete, F. J., y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME*, 1 (1). <http://hdl.handle.net/10234/158952>
- Girona, M. J, Piéron, M., y Valeiro, M. G. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 5-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089227>
- Gómez, J.D. y Torrijos, E. (2018). Motivación Motriz. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(2), 15-29. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.1485>
- González, C. R., Valle, A., Núñez, J. C., y González, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Revista Psicothema*, 8 (1), 45-61. <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>
- González, H., y González, M. G., y Guadalupe, M. (2011). La inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1º de Educación Primaria, profesores y padres. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 353-360. <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328035.pdf>
- González, M. C. (1992). *El autoconcepto: sus implicaciones en la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico* (Tesis Doctoral). Universidad de Navarra, España. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130367>
- González, M. C. y Tourón, J. (Ed.). (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA). <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/autoconcepto%20y%20rendimiento%20escolar.pdf>
- González-Torres, M. C. (1992). *El autoconcepto: sus implicaciones en la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico*. (Tesis Doctoral) Universidad de Navarra. España. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130367>

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C. N. S. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62(4), 243–254. <http://doi.org/10.1037/h0041823>
- Heckhausen, H. (1987). Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In *Jenseits des Rubikon*. Springer, Heidelberg. 121-142. [http://doi.org/10.1007/978-3-642-71763-5\\_9](http://doi.org/10.1007/978-3-642-71763-5_9)
- Herrera Clavero, F. (2002). *Cognición-metacognición, motivación y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. España. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137378>
- Herrera, H., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Huertas, J (1997). *Motivación: querer aprender*. Editorial Aique. Argentina.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behaviour: An introduction to behaviour*. Estados Unidos, Appleton Century Crofts.
- Hull, C.L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. Yale University Press. <http://psycnet.apa.org/record/1953-03120-000>
- Kuhl J. (1985) Volitional Mediators of Cognition-Behavior Consistency: Self-Regulatory Processes and Action Versus State Orientation. *SSSP Springer Series in Social Psychology*. Springer, Berlin, Heidelberg. [http://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3\\_6](http://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_6)
- Kuhl, J. (1985). *Volitional mediators of cognition behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation*. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Nueva York: springer-Verlag
- Kuhl, J. (1994). *Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90)*. Volition and personality: Action versus state orientation, 47(56). <https://scholar.google.com/scholar?q>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivation and Personality*. (Trad. C. Clemente). Ediciones Díaz de Santos. (Trabajo original publicado en 1954).
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation [La teoría de motivación humana]. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McClelland, D.C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333. <https://doi.org/10.1037/h0022225>
- McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. (1a ed.). Narcea, S.A. de ediciones.

Moreno, C. M., Vicente, E. S., y Martínez, C. E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>

Moreno, J. A., Gimeno, E. C., Carretero, C. M., Lacárcel, J. A., y Calvo, T. G. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 21(2), 215-221. <http://www.Redalyc.org/pdf/2351/235126897001.pdf>

Morgan, C.T. (1943). *Physiological psychology*. McGraw-Hill. Estados Unidos  
<http://psycnet.apa.org/record/1944-00029-000>

Naranjo, L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 153-170.  
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/510/525>

Navea, A., y Suárez, J.M. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral). Facultad de Educación. UNED.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346.  
<http://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Nishida, T. (1988). Reliability and Factor Structure of the Achievement Motivation in Physical Education Test. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 418-430.  
<https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/10/4/article-p418.xml>

Nishida, T. (1989). A study on standardization of the Achievement Motivation in Physical Education Test. *Japan Journal of Physical Education*, 34(1), 45-62.  
<https://journals.humankinetics.com/search?q1=Nishida+T&searchBtn=>

Nishida, T. (1991). Achievement motivation for learning in physical education class: a cross-cultural study in four countries. *Perceptual and motor skills*, 72(3), 1183-1186. <https://doi.org/10.2466/pms.1991.72.3c.1183>

Nishida, T., Isogai, H., Åström, P., Karp, S., & Johansson, M. (2007). Cross-cultural comparison of motivation to learn in physical education: Japanese vs Swedish schoolchildren. *Psychological reports*, 101(2), 597-613.  
<https://doi.org/10.2466/pr0.101.2.597-613>

Nishida, T., y Inomata, K. (1981). A factor analytical study on achievement motives in sport. *Japanese Journal of Physical Education*, 26, 101-110.

Nuñez-Alonso, J. L., Martín-Albo L., J., Navarro Izquierdo, J. G., y Grijalvo Lobera, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*.  
<http://hdl.handle.net/10553/42831>

Núñez-Alonso, J. L., Martín-Albo L., J., Navarro Izquierdo, J., y Grijalbo Lobera, F. (2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa (eme) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(40), 391-398.

<http://hdl.handle.net/10553/42831>

Petri, H. L., y Govern, J. M. (2006). *Motivación: Teoría, investigación y aplicaciones*.

Cengage learning editores. Brasil

Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. [Componentes de aprendizaje motivacional y autorregulado del rendimiento académico en el aula]. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40. [https://doi.org/10.1037/0022-](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33)

0663.82.1.33.

Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.

Puig, M., Sabater, P., y Rodríguez, N. (2012). Necesidades humanas: evolución del concepto según la perspectiva social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (54),

1-12. <http://www.redalyc.org/pdf/4959/495950250005.pdf>

Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom* (Trad. I.Frid). Editorial Troquel S.A. (Trabajo original publicado en 1995).

Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global*. (Tesis Doctoral). Universidad Miguel Hernández, España. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59815>

Ruiz-Pérez, L. M., Moreno-Murcia, J. A., Ramón-Otero, I., y Alias-García, A. (2015).

Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: adaptación de la versión española del Test AMPET. *Revista española de pedagogía*, 157-175. <http://www.jstor.org/stable/24711245>

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

<https://books.google.com.ec/books?hl>

Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la

Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American*

*Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/10003-066X.55.1.6>

Schultz, D. P., y Schultz, S. E. (2002). *Teorías de la personalidad*. São Paulo. Brasil

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Estados Unidos, Macmillan.

Spence, K.W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. Yale University Press.

<http://doi.org/10.1037/10029-000>

Suay,F., Salvador, A. y González, E. (1996). *Bases neurofisiológicas de la motivación. Psicología de la motivación*. Síntesis. España

- Suay, F., Salvador, A. y González, E. (1996). *Bases neurofisiológicas de la motivación. Psicología de la motivación. Síntesis. España*
- Tapia, J. A. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717307.pdf>
- Tur-Porcar, A., y Ribeiro-Soriano, D. (2020). The Role of Emotions and Motivations in Sport Organizations. *Frontiers in psychology*, 11, 842. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00842>
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. [Motivación intrínseca y extrínseca en el deporte y la actividad física: una revisión y una mirada al futuro], *American Psychologist*. 255-279. <http://psycnet.apa.org/record/2007-01666-011>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vila, J. y Fernández, C. (1990). *Activación y conducta. Motivación y emoción*. Vila (Eds.), Alhambra Universidad
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 172-183. <https://doi.org/10.1123/jsep.15.2.172>
- Weigand, D., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14. <http://doi.org/10.1080/17461390200072102>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of a achievement motivation and emotion. *Psychologist Review*, 92(4), 548-573. <http://psycnet.apa.org/buy/1986-14532-001>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. <http://doi.org/10.3102/00028312029003663>