

FORO

José M^a Cagigal



RELACIONES ENTRENADORES-DEPORTISTAS Y MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE INFANTIL Y JUVENIL

Enrique García Bengoechea,
Licenciado en Educación Física
Maître ès Sciences (M. Sc.)
Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte
Université Laval, Québec.

Palabras clave: deporte infantil y juvenil, motivación intrínseca, competencia, autodeterminación, estilo interpersonal.

Resumen

Dentro del marco teórico propuesto por la teoría de la evaluación cognitiva y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), el presente trabajo analiza las relaciones entrenadores-deportistas en el contexto del deporte infantil y juvenil desde el punto de vista de las consecuencias motivacionales que se derivan del estilo interpersonal adoptado por los entrenadores. De esta manera, y tras un breve repaso a los presupuestos fundamentales de las teorías mencionadas anteriormente, las consecuencias motivacionales del estilo interpersonal de los entrenadores son discutidas a la luz de los datos aportados por diversas investigaciones recientes realizadas en el contexto del deporte infantil y juvenil. Por último, se sugieren diversas implicaciones

prácticas susceptibles de ayudar a los entrenadores a adecuar el carácter de su intervención a las necesidades de desarrollo de los jóvenes deportistas.

Una perspectiva teórica de la motivación

En los distintos años, numerosos especialistas en Psicología Social del Deporte han coincidido en señalar la importancia decisiva de la motivación como factor regulador de la participación de los jóvenes en el deporte (Cruz, 1987; Martens, 1987, 1990; Thill, 1989; Vallerand, 1993; Weinberg y Gould, 1995; Weiss y Chaumeton, 1992; Weiss, 1995).

Diferentes estudios sobre los motivos de participación en el deporte (véase Weiss y Chaumeton, 1992) confirman la pertinencia de la distinción que se hace en este trabajo entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La motivación intrínseca caracteriza a los individuos que toman parte en una actividad por las satisfacciones que ésta les produce y no con el objeto de alcanzar, a través de la misma, una finalidad particular (Thill, 1989).

En los últimos tiempos, varias teorías han sido propuestas para explicar los mecanismos de la motivación intrínseca. En lo que se refiere a la investigación en contextos naturales, la perspectiva teórica de Deci y Ryan (1985) se ha revelado particularmente interesante puesto que además de proponer la existencia de diferen-



tes tipos de motivación, asociados a consecuencias diferentes, permite igualmente precisar los determinantes de cada tipo de motivación. La perspectiva teórica de Deci y Ryan permite por lo tanto obtener la secuencia siguiente: determinantes → motivación → consecuencias.

La perspectiva teórica de Deci y Ryan se concreta en dos teorías: la teoría de la evaluación cognitiva y la teoría de la autodeterminación. De acuerdo con el postulado según el cual el comportamiento de los seres humanos está motivado por la necesidad que éstos tienen de sentirse competentes y autodeterminados en sus relaciones con el entorno (Deci y Ryan, 1985), la teoría de la evaluación cognitiva propone que cualquier circunstancia que afecte a una u otra de estas necesidades fundamentales de los individuos, afectará de forma correspondiente a su motivación.

La teoría de la autodeterminación, por su parte, propone la existencia de diferentes tipos de motivación que se distinguen por el grado de autodeterminación subyacente a su forma respectiva de regulación. El concepto de autodeterminación hace referencia al sentimiento de libertad con que se emite un comportamiento. Los diferentes tipos de motivación se clasifican en tres grandes categorías: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación.

Cada tipo de motivación puede situarse sobre un continuum según el grado de autodeterminación inherente. Las diferentes formas de motivación intrínseca ilustran el escalón más elevado del continuum puesto que representan aquellos comportamientos emitidos libremente y por placer. A continuación, encontramos los diferentes tipos de motivación extrínseca más o menos autodeterminados. Finalmente, y teniendo en cuenta que representa la ausencia de elección y de control, la amotivación constituye la forma

de motivación menos autodeterminada (Deci y Ryan, 1985; Pelletier y Vallerand, 1993; Vallerand, 1993 y 1994).

El continuum de autodeterminación es especialmente importante porque permite predecir las consecuencias psicológicas derivadas de los diferentes tipos de motivación. En efecto, puesto que el nivel más alto de autodeterminación debería teóricamente producir las consecuencias más positivas, una vez conocida la posición de cada tipo de motivación sobre el continuum de autodeterminación, resulta entonces posible predecir sus consecuencias. De esta manera, las consecuencias psicológicas más positivas deberían ser producto de las diferentes formas de motivación intrínseca, seguidas, en orden, por las producidas por las diferentes formas de motivación extrínseca y, finalmente, por aquellas derivadas de la amotivación. Las investigaciones realizadas hasta el momento tanto en el terreno de la educación como en el del deporte confirman esta hipótesis en el caso de numerosas e importantes consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales.

La investigación en el medio escolar confirma que las variables que ejercen una influencia sobre las percepciones subjetivas de competencia y de autodeterminación afectan a la motivación de los alumnos, tal y como propone la teoría de la evaluación cognitiva. A su vez, la motivación de los alumnos se encuentra en el origen de una serie de consecuencias predichas por la teoría de la autodeterminación. Así, cuanto más autodeterminada es la motivación de un alumno, más positivas son las consecuencias derivadas de su motivación. Por el contrario, cuanto menos autodeterminada es esta misma motivación, más negativas son dichas consecuencias. Esta hipótesis ha sido confirmada en lo que se refiere a importantes consecuencias educativas tales como el

aprendizaje y el rendimiento escolares, la creatividad y la perseverancia en los estudios. En otras palabras, a mayor motivación intrínseca, mayor aprendizaje, rendimiento, creatividad y perseverancia en las diferentes tareas escolares (para más detalles, véase Pelletier y Vallerand, 1993).

De forma similar, la investigación en el contexto deportivo confirma también que las variables que ejercen una influencia sobre las percepciones subjetivas de competencias y de autodeterminación inciden, tal y como pretende la teoría de la evaluación cognitiva, en la motivación de los deportistas. Al mismo tiempo, la motivación de los deportistas provoca consecuencias predichas por la teoría de la autodeterminación. De esta forma, cuanto más autodeterminada es la motivación de un deportista, más positivas son las consecuencias que ésta produce y viceversa. Esta hipótesis ha sido confirmada en el contexto del deporte en lo que se refiere a importantes consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales entre las que podemos citar el interés y la satisfacción con la participación, la calidad de las emociones vividas durante dicha participación, el tiempo dedicado y la perseverancia e, incluso, la predisposición a asumir los principios de la ética deportiva (Vallerand y Brière, 1990; Pelletier et al., 1994; Vallerand y Losier, 1994).

Determinantes motivacionales en el contexto del deporte

Las consideraciones previas acerca de la importancia decisiva de las percepciones de competencia y de autodeterminación como determinantes fundamentales de la motivación intrínseca, nos llevan directamente a plantearnos la cuestión de los factores

susceptibles de influir en dichas percepciones. Del mismo modo que en el contexto escolar, en el contexto del deporte las variables susceptibles de influir en las percepciones de competencia y de autodeterminación de los participantes parecen numerosas. En este trabajo, nos limitaremos a tres variables que han sido investigadas durante los últimos años dentro del marco teórico propuesto por Deci y Ryan. Dichas variables son, respectivamente, las posibilidades de elección, las retroacciones verbales y el estilo interpersonal de los entrenadores.

Las posibilidades de elección. Un estudio de Thompson y Wankel (1980) demostró que el hecho de integrar a los participantes en el proceso de toma de decisiones relativas al desarrollo de su propio programa de entrenamiento provocaba un reforzamiento del sentimiento de autodeterminación y, por consiguiente, de la motivación intrínseca de los participantes.

En otro estudio, Goudas, Biddle, Fox y Underwood (1995), encontraron que un estilo de enseñanza que ofrecía numerosas posibilidades de elección y que permitía a los participantes adoptar su propio ritmo durante la realización de diferentes tareas de aprendizaje en atletismo escolar, fomentaba más la motivación intrínseca de los participantes que un estilo de enseñanza más tradicional y directivo.

Las retroacciones verbales (feedback). Una serie de estudios llevados a cabo tanto en laboratorio como en el contexto del deporte sostienen el hecho de que las retroacciones verbales positivas (feedback positivo) en respuesta a la ejecución de los participantes realzan las percepciones de competencia y, a través de éstas, la motivación intrínseca de los mismos, mientras que las retroacciones verbales negativas (feedback negativo) producen el efecto contrario (Vallerand, 1983; Vallerand y Reid, 1984, 1988; Whitehead y Corbin, 1991). Sin embargo, tal y como Horn (1987) señala, no es

tanto la cantidad de feedback lo que importa sino la calidad del mismo en términos de contingencia y de adecuación con respecto a un criterio de ejecución preestablecido.

Asimismo, es importante mencionar que en un reciente estudio con jugadores africanos de balonmano, Thill y Mouanda (1990) observaron el efecto combinado a lo largo del tiempo de las posibilidades de elección y del feedback sobre la motivación. De esta forma, los jugadores de balonmano fueron asignados a condiciones en las que disponían o no disponían de posibilidades de elección y en las que recibían feedback positivo o feedback negativo en relación a la ejecución de diversas tareas motrices. Los resultados revelaron que en las condiciones de feedback positivo los jugadores mostraban inmediatamente niveles superiores de motivación intrínseca. Sin embargo, los efectos de feedback fueron mediatizados por las posibilidades de elección, confirmando así uno de los postulados de la teoría de la evaluación cognitiva. Efectivamente, después de tres semanas, los principales aumentos en motivación intrínseca fueron encontrados en aquellos grupos de jugadores que habían recibido feedback positivo y que habían podido elegir las tareas motrices en que preferían implicarse.

En conjunto, tal y como Frederick y Ryan (1995) señalan, los mencionados estudios sugieren que los factores que inciden en las percepciones de autodeterminación y en los sentimientos de competencia ejercen también una influencia considerable sobre la participación y la diversión en los deportes. Asimismo, indican que para favorecer la motivación intrínseca, no sólo es necesario proporcionar feedback de competencia sino, al mismo tiempo, estimular la autonomía o la autodeterminación de los participantes.

El estilo interpersonal de los entrenadores. Los resultados de

varios estudios recientes sobre el estilo interpersonal de los entrenadores demuestran hasta qué punto la perspectiva teórica de Deci y Ryan permite identificar los determinantes y las consecuencias motivacionales en el contexto del deporte y, especialmente, del deporte infantil y juvenil. Por su forma de actuar y de relacionarse con los deportistas, los entrenadores pueden ejercer una influencia importante sobre la motivación de estos últimos, la cual, a su vez, determinará su comportamiento posterior (Vallerand, 1993).

El estilo interpersonal de los entrenadores: consecuencias motivacionales

Cuatro estudios recientes realizados en el contexto del deporte infantil y juvenil ilustran perfectamente la importancia del estilo interpersonal de los entrenadores para la motivación de los jóvenes deportistas.

En el primero de ellos, Pelletier, Brière, Blais y Vallerand (1988, véase Vallerand, 1993) pidieron a 350 nadadores que respondieran a la Escala de Motivación en los Deportes (Échelle de Motivation dans les Sports, ÉMS, Vallerand y Brière, 1990) y que indicaran al mismo tiempo la percepción que tenían de su propia competencia como nadadores y del estilo de interacción de su entrenador. Además, los nadadores debían indicar sus intenciones de continuar nadando la temporada siguiente. Los resultados revelaron que los nadadores que pensaban abandonar la natación:

- a) percibían que su entrenador tenía un estilo más controlante (autoritario) y que fomentaba menos su autonomía;
- b) se consideraban menos competentes como nadadores;

c) presentaban un perfil motivacional menos autodeterminado que los nadadores que tenían la intención de seguir nadando.

La temporada siguiente, los investigadores identificaron a aquellos nadadores que habían abandonado efectivamente la práctica de la natación y a aquéllos que habían continuado y obtuvieron los mismos resultados en lo que se refiere a su perfil motivacional y a su percepción del estilo de interacción del entrenador y de su propia competencia. Además, los autores del estudio llevaron a cabo un análisis estadístico con el objeto de determinar la dirección de la causalidad entre las variables a estudio. Los resultados de dicho análisis sostuvieron la secuencia causal siguiente: cuanto más controlante era el estudio de interacción de los entrenadores, menos autodeterminada era la motivación de los deportistas. A su vez, cuanto menos autodeterminada era esta motivación, mayor era la tasa de abandono.

En el segundo estudio, Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais (1994) administraron a 296 deportistas de disciplinas individuales y colectivas la Escala de Motivación en los Deportes. Asimismo, los deportistas debían responder a cuestionarios que medían sus percepciones de competencia así como sus percepciones relativas al estilo de liderazgo de sus entrenadores (Chelladurai y Saleh, 1980). Los resultados revelaron la existencia de varias categorías de conductas de los entrenadores que se relacionaban positivamente con las percepciones de competencia y la motivación intrínseca de los deportistas. En otras palabras, cuanto más percibían los deportistas la emisión por parte de sus entrenadores de ciertos tipos de conductas, más elevadas eran sus percepciones de competencia y más autodeterminada se revelaba su motivación.

Dos de estas categorías de conductas de los entrenadores, aso-

ciadas a consecuencias motivacionales positivas, merecen ser destacadas por su pertinencia en el marco del presente trabajo:

a) estímulo a la autonomía de los deportistas: conjunto de conductas de los entrenadores destinadas a fomentar la participación de los deportistas en los procesos de toma de decisiones relativas al establecimiento de objetivos individuales o colectivos, así como a los medios a utilizar para alcanzar tales objetivos;

b) feedback positivo de competencia: conjunto de conductas de los entrenadores dirigidas a expresar su apreciación y a felicitar a los deportistas por sus prestaciones y por su contribución en el seno del grupo.

En el tercer estudio, Black y Weiss (1992) examinaron las relaciones entre las percepciones de competencia y la motivación intrínseca de 312 nadadores y sus percepciones de diferentes tipos de retroacción (feedback) emitidos por sus entrenadores. Los resultados de este estudio mostraron que, en general, los deportistas que percibían que sus entrenadores felicitaban más y daban más información técnica tras un acierto o una buena actuación y que, por el contrario, animaban más y daban mayor cantidad de información correctiva en el caso de errores de ejecución o de malas actuaciones, manifestaban niveles superiores de competencia percibida y de motivación intrínseca. Estos resultados demuestran, según los autores del estudio, que la motivación de los jóvenes deportistas depende significativamente de la cantidad y la calidad del feedback que reciben de sus entrenadores en respuesta a sus prestaciones.

Por último, y ya en nuestro país, Cruz (1994) estudió por medio del CBAS (Smith, Smoll y Hunt, 1977) el perfil conductual de 11 entrenadores de baloncesto de iniciación. Siete de estos entrenadores constituyeron el grupo experimental que se sometió a una in-



intervención conductual con el objeto de mejorar la calidad de sus interacciones con los jugadores (para más detalles, véase Cruz, 1994). Al final del período experimental, los resultados revelaron que los entrenadores del grupo experimental emitían un número significativamente mayor de respuestas de instrucción técnica general y de ánimo general que los del grupo control y, en cambio, emitían menos respuestas de instrucción técnica punitiva. Los resultados del cuestionario de motivación administrado a los jugadores revelaron asimismo que, a final de temporada, la motivación de los jugadores del grupo experimental había aumentado de forma estadísticamente significativa. Por el contrario, la motivación de los jugadores del grupo control había disminuido también de forma significativa.

En conjunto, los resultados de estos cuatro estudios demuestran hasta qué punto la perspectiva teórica de Deci y Ryan (1985) permite identificar los determinantes y las consecuencias motivacionales en el contexto del deporte infantil y juvenil. Como hemos señalado anteriormente, por su forma de actuar y de relacionarse con los deportistas, los entrenadores pueden ejercer una influencia importante sobre la motivación de estos últimos la cual, a su vez, determinará sus actitudes y comportamientos posteriores.

De esta forma, y de acuerdo con Vallerand (1993), podemos afirmar que las conductas interpersonales de los entrenamientos pueden ser consideradas por una parte como estímulos a la autonomía de los deportistas o como límites a la misma y, por otra parte, como indicios que permiten a estos mismos deportistas sentirse más o menos hábiles o competentes como tales. De acuerdo con la teoría de la evaluación cognitiva, cuando la forma de actuar de los entrenadores es percibida como limitante o controlante o cuando incita a los deportistas a

sentirse poco hábiles o competentes, reduce el sentimiento de autodeterminación y, por consiguiente, la motivación intrínseca de los mismos. Esto, a su vez, produce consecuencias negativas en el plano cognitivo, afectivo y conductual. Por el contrario, y cuando la forma de actuar de los entrenadores es percibida por los deportistas como un estímulo a su autonomía y como un refuerzo a sus percepciones de competencia, aumenta su sentimiento de autodeterminación y su motivación intrínseca lo que, a su vez, se encuentra en el origen de una serie de consecuencias positivas en el plano cognitivo, afectivo y conductual.

Implicaciones prácticas

Como hemos visto, la perspectiva teórica integrada por Deci y Ryan permite dibujar un retrato global de los determinantes y las consecuencias de los diferentes tipos de motivación. Además y puesto que permite identificar las variables cruciales sobre las que es posible actuar, esta perspectiva permite la puesta en marcha de diversas intervenciones prácticas sobre el terreno.

Un ejemplo ilustrativo de lo que acabamos de decir lo encontramos en la intervención que Pelletier, Blais y Vallerand (1986, 1990, véase Vallerand, 1993) llevaron a cabo en un gran club canadiense de natación. El objeto de la misma era favorecer la motivación intrínseca de los nadadores en relación con la práctica de la natación competitiva así como la perseverancia en la misma. La intervención era de carácter multimodal e incluía intercambios de opiniones con los entrenadores, los nadadores y los padres. La finalidad de estos encuentros era explorar las diferentes percepciones de la situación y proponer al mismo tiempo a entrenadores y padres un

modo de comunicación de tipo informacional destinado a justificar la pertinencia de las tareas de entrenamiento propuestas, a informar específicamente a los jóvenes nadadores de su competencia con respecto a dichas tareas y a posibilitar su participación en la toma de decisiones. Paralelamente, los encuentros con los jóvenes nadadores pretendían animar a éstos a identificar y a aprovechar las ocasiones que se les ofrecían para ejercer su autonomía o autodeterminación. La intervención se centró en gran medida en los entrenadores. La función de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca, del mismo modo que sus consecuencias les fueron presentadas y explicadas. Pelletier y sus colegas ayudaron a los entrenadores a sensibilizarse a las necesidades de sus nadadores y a ofrecerles oportunidades para autodeterminarse (permitiéndoles por ejemplo escoger entre diversas actividades durante los entrenamientos o dándoles feedbacks específicos y no controlantes).

Durante tres años, diferentes datos fueron recogidos, entre ellos los relativos a la motivación de los nadadores, a la percepción de su propia competencia para la natación y a la percepción del estilo de interacción de su entrenador. Además, se controló la asiduidad con que los nadadores asistían a los entrenamientos, así como su perseverancia. Del mismo modo, se comparó la evolución de los datos con la de los de un club de características similares que sirvió de club testigo. Un año después de la puesta en marcha del proyecto, los nadadores mostraban niveles superiores de motivación intrínseca, se sentían más competentes y percibían que su entrenador fomentaba en mayor medida su autonomía en comparación con el año anterior y con los nadadores del club testigo. Las ausencias, así como los retrasos a los entrenamientos disminuyeron igualmente y, lo que es más

significativo todavía, los abandonos disminuyeron considerablemente pasando del 36% el año precedente al 5%. La tasa de abandono del club testigo permaneció alrededor del 35%. Estas modificaciones, señala Vallerand (1993), se mantuvieron dos años después de la intervención.

Finalmente, parece igualmente importante mencionar que la intervención produjo un aumento en el rendimiento de los nadadores de forma que si al comienzo del proyecto sólo dos nadadores satisfacían los criterios nacionales canadienses para su grupo de edad, al fin del tercer año 22 nadadores cumplían dichos criterios y cuatro de ellos formaban parte del equipo nacional.

A la vista de estos resultados, Vallerand (1993) concluyó que el hecho de crear un clima informacional que fomenta la autonomía de los participantes parece ser beneficioso para todas las partes implicadas.

En conclusión, y a la luz de los datos aportados, podemos afirmar que la adopción por los entrenadores de un estilo interpersonal de carácter informacional en donde los deportistas reciben información frecuente acerca de cómo mejorar, son reforzados positivamente tanto por sus aciertos como por su esfuerzo, y disfrutaban de oportunidades para participar en la toma de decisiones, es susceptible de favorecer el desarrollo de las percepciones de competencia y de autodeterminación de los jóvenes deportistas, percepciones ambas que constituyen el fundamento de la motivación intrínseca y de las numerosas consecuencias positivas derivadas de la misma.

Por el contrario, los mismos datos nos permiten igualmente afirmar que la adopción por parte de los entrenadores de un estilo interpersonal basado en la utilización frecuente de medios de presión para controlar el comportamiento de los deportistas, así como en la consideración del éxito competi-

vo como criterio principal de evaluación y de progreso, es susceptible de provocar un debilitamiento de las percepciones de competencia y de autodeterminación de los jóvenes deportistas y, por consiguiente, de la motivación intrínseca producto de las mismas. La importancia de la motivación intrínseca como reguladora de la participación en un contexto como el del deporte infantil y juvenil, en donde las consideraciones educativas en relación con las necesidades de los jóvenes han de ser tenidas en cuenta en todo momento, ha sido asimismo documentada en numerosas ocasiones a lo largo del presente trabajo. Esta importancia queda, una vez más, perfectamente reflejada por Weiss (1995), una de las mayores autoridades mundiales en temas relativos a la participación de niños y jóvenes en el deporte, cuando señala que el objetivo principal de los programas de actividad física y deporte es el de favorecer la aparición de los motivos intrínsecos que satisfacen las necesidades de desarrollo de los participantes y que son, a su vez, los determinantes primarios de las conductas asociadas con la participación futura y el rendimiento.

Bibliografía

- BLACK, S.J.; WEISS, M. (1992). "The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers". *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 309-325.
- CHELLADURAI, P.; SALEH, S.D. (1980). "Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale". *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-35.
- CRUZ, J. (1987). "Aportaciones a la iniciación deportiva". *Apunts Educación Física y Deportes*, 9, 10-18.
- CRUZ, J. (1994). "Asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación". *Apunts Educación Física y Deportes*, 35, 15-21.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- FREDERICK, C.M.; RYAN, R.M. (1995). "Self-determination in sport: a review using cognitive evaluation theory". *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 5-24.
- GOUDAS, M.; BIDDLE, S.; FOX, K.; UNDERWOOD, M. (1995). "It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons". *The sport psychologist*, 9, 254-264.
- HORN, T.S. (1987). "The influence of teacher-coach behavior on the psychological development of children". En D. Gould; M.R. Weiss (eds.), *Advances in pediatric sport sciences: vol. 2. Behavioral issues*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- MARTENS, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- MARTENS, R. (1990). *Successful coaching*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- PELLETIER, L.G.; VALLERAND, R.J. (1993). "Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination". En R.J. Vallerand; E.E. Thill (eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- PELLETIER, L.G.; FORTIER, M.S.; VALLERAND, R.J.; TUSON, K.; BRIÈRE, N.M.; BLAIS, M.R. (1995). "Towards a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS)". *Journal of sport and exercise psychology*, 17, 35-53.
- THILL, E.E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- THILL, E.E.; MOUANDA, J. (1990). "Autonomy or control in the sports context: validity of cognitive evaluation theory". *International journal of sport psychology*, 21, 1-20.
- THOMSON, C.E.; WANKEL, L. (1989). "The effect of perceived activity choice upon frequency of exercise behavior". *Journal of applied social psychology*, 10, 436-443.
- VALLERAND, R.J. (1983). "Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players". *Journal of sport psychology*, 5, 100-107.
- VALLERAND, R.J.; REID, G. (1984). "On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation". *Journal of sport psychology*, 6, 94-102.
- VALLERAND, R.J.; REID, G. (1988). "On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation". *Canadian journal of behavioural sciences*, 20, 239-250.
- VALLERAND, R.J.; BRIÈRE, N.M. (1990). *Développement et validation d'un instrument de mesure par questionnaire de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation pour le domaine des sports*. Laboratoire de psychologie sociale. Université du Québec à Montréal.
- VALLERAND, R.J. (1993). "La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs". En R.J. Vallerand; E.E. Thill (eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- VALLERAND, R.J. (1994). *La motivation du sportif de compétition: théorie et applications*. Actes des entretiens de l'INSEP. Paris: INSEP.
- VALLERAND, R.J.; LOSIER, G.F. (1994). "Self-determined motivation and sportmanship orientations: an assessment of their temporal relationship". *Journal of sport and exercise psychology*, 16, 229-245.
- WEINBERG, R.J.; GOULD (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- WEISS, M.R.; CHAUMETON, N. (1992). "Motivational orientations in sport". En T.S. Horn (ed.), *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- WEISS, M.R. (1995). "Children in sport: an educational model". En S.H. Murphy, *Sport psychology interventions*. Champaign, IL: Human Kinetics.