

Motivación en el aprendizaje de una LE a través del área de Educación Física.

Elisendo Fernández, IES La Zafra

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el efecto de la motivación en la enseñanza integrada de una LE y Educación Física. Para ello, en primer lugar, se describen varios modelos explicativos de la motivación que, a continuación, se utilizarán para analizar desde un punto de vista teórico el efecto motivacional de la integración de lenguas y contenidos en el ámbito de una enseñanza de Educación Física a través de una LE.

Abstract

The goal of this article is to analyse the effect of motivation in the integrated teaching of a second language and Physical Education. To do so, various explanatory motivation models are first described, those which will then be used to analyse, from a theoretical point of view, the motivational effect of the integration of languages and contents in the scope of the teaching of Physical Education through a second language.

Palabras clave

Educación Física, LE, enseñanza integrada, motivación.

Key words

Physical Education, FL, integrated learning, motivation.

Introducción

La motivación del alumnado es un factor fundamental a la hora de tomar decisiones preactivas e interactivas en la educación, es decir, en el diseño curricular y su puesta en práctica. Un alto grado de motivación influye positivamente en el devenir de la práctica docente y ayudará al alumnado a recordar conceptos. En esta línea Ignacio Morgado, catedrático de Psicobiología del instituto de Neurociencia de la Universidad Autónoma de Barcelona, señala que “las memorias de las situaciones con alto contenido emocional pueden ser adquiridas y formadas muy rápidamente” (2005 p.223).

Pero, ¿hasta qué punto la motivación es importante? o ¿son todas las formas de estar motivado similares? En el presente artículo se desgranará el tema partiendo de diversos modelos motivacionales.

Modelos explicativos

Teoría de metas del Logro (Nichols, 1989).

Según Sicilia et al. (2008), esta teoría socio-cognitiva asume que la motivación de los alumnos para estudiar está influida por juicios acerca de su competencia. En función de lo que el alumnado comprenda por ser competente o ser hábil, podemos encontrar sujetos orientados a la tarea y sujetos orientados al ego.

Los sujetos orientados a la tarea demuestran su nivel de competencia a través de la superación personal o del dominio de una tarea concreta, mientras que los sujetos orientados al ego demuestran su competencia a través de la comparación con los demás.

La orientación a la tarea conllevará, según una revisión de Moreno y Llamas (2007), una serie de características relacionadas con la práctica física, como son, un mayor interés por el aprendizaje, un mayor esfuerzo, una mayor motivación intrínseca o sentimientos afectivos positivos. Todos éstos son factores que se pueden relacionar con el éxito escolar.

En cualquier caso, la concepción que un alumno/a tiene sobre lo que es ser competente puede estar influenciada por el entorno, en otras palabras, el clima motivacional en clase determina el que un alumno se sienta motivado al ser mejor que sus compañeros o al dominar la tarea.

Ames (1992) define el clima motivacional como un conjunto de señales ambientales implícitas o explícitas que determina el éxito o fracaso. Existen, por lo tanto, dos tipos de clima motivacional:

- Clima motivacional orientado a la tarea.
- Clima motivacional orientado al ego.

Un clima motivacional orientado a la tarea puede aportar beneficios en la enseñanza integrada de la Educación Física y LE. En este sentido, García et al. (2005) señala una serie de estrategias de gran utilidad en la práctica docente para conseguir un clima motivacional orientado a la tarea:

- En cuanto a *las tareas*: que se basen en la variedad, que supongan un reto personal, que exista libertad de decisión, que contengan juegos cooperativos y que incluyan objetivos a corto, medio y largo plazo.
- En cuanto a *la autoridad*: que se permita la toma de decisiones por parte del alumnado, que se utilicen adecuadamente los estilos de enseñanza y que se ayude a los estudiantes a desarrollar técnicas de auto-control y auto-dirección.
- En relación al *reconocimiento, recompensas y castigo*: se debe intentar potenciar las recompensas, asegurar la igualdad de oportunidades, fomentar las recompensas intrínsecas y establecer un sistema de reconocimiento al principio del curso.

- Las *correcciones* y “*feedback*” deberán ser positivos, adecuados a cada situación y acerca del progreso individual.
- En cuanto a la *agrupación*: ésta deberá ser flexible y heterogénea.
- La *evaluación* deberá utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de las tareas, implicar al sujeto en el proceso y procurar que sea privada y significativa.
- En relación al *tiempo*, se debe facilitar el suficiente de acuerdo con la edad y características del alumnado. Además se debe ayudar a los sujetos a planificar la programación de la práctica.

Teoría del flujo disposicional

Según Jackson y Csikszentmihalyi (1999), el flujo es un estado de óptima experiencia en el que hay un equilibrio entre la habilidad que se tiene y el reto que se plantea, se ejecuta de forma automática, están muy claros los objetivos y el feedback, existe una concentración total, un sentimiento de control y confianza, el sujeto se olvida de sus preocupaciones y dudas, y el paso del tiempo se percibe de manera diferente, consiguiendo una experiencia satisfactoria y gratificante, que se desea repetir.

Para Csikszentmihalyi (1990), el flujo tiene nueve componentes fundamentales:

- Equilibrio entre habilidades y reto.
- Metas claras.
- Retroalimentación no confusa.
- Unión consciencia/acción.
- Concentración en la tarea.
- Sensación de control.
- Pérdida de auto-consciencia.
- Percepción distorsionada del tiempo.
- Experiencia autotélica.

En el campo de la Educación Física, González-Cutre et al. (2009) vinculan el clima motivacional orientado a la tarea en la clase de Educación Física con el aumento de flujo.

La motivación instrumental e integrativa en el aprendizaje de idiomas

A principios de los años 70, Gardner y Lambert (1972) desarrollaron esta teoría que estudiaba la motivación en el aprendizaje de idiomas. En ella se identificaban dos clases de orientaciones:

- *La orientación integrativa* se refiere al deseo de aprender la LE para entrar en contacto con la cultura meta.
- *La orientación instrumental* se refiere al deseo de aprender la LE para alcanzar un fin práctico, como conseguir un trabajo o aprobar un examen.

Estos autores señalaron que los alumnos con una orientación integrativa alcanzarían una mayor competencia en LE. No obstante, Clément & Kruidenier (1983) señalaron que la orientación integrativa estaba más presente en entornos multilingües; por ello, este enfoque resulta de aplicabilidad limitada en un contexto monolingüe como el de la enseñanza integrada de una LE y la Educación Física en España. Por otro lado, Oxford & Shearin (1994) añadieron más factores que condicionarían la motivación hacia el aprendizaje de la LE, como el desafío intelectual o el interés por los viajes.

Teoría de la autodeterminación

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación hay dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la extrínseca. Mientras que la primera está basada en el interés de la actividad en sí misma, la segunda se basa en la búsqueda de recompensas.

La motivación intrínseca nos empuja a afrontar una actividad simplemente por la satisfacción de realizarla. Según Deci & Ryan (1985) esta motivación responde a la necesidad innata de competencia y autodeterminación.

Estos autores afirman que cuando alguien se siente libre para poner en práctica una actividad, elegirá situaciones interesantes que tengan un componente de reto, y es al completar estos retos cuando se desarrolla la competencia de habilidad.

Vallerand (1997) ha clasificado la motivación intrínseca en tres tipos:

- Motivación intrínseca de conocimientos.
- Motivación intrínseca al completar tareas.
- Motivación intrínseca de estimulación.

La motivación extrínseca. Los comportamientos regulados por una motivación extrínseca son aquellos que impulsan a alcanzar un fin instrumental, como conseguir una determinada calificación en el centro educativo, ganar dinero o evitar un castigo.

Vallerand (1997) clasifica los tipos de motivación extrínseca en distintos niveles, desde un nivel más bajo a un nivel más alto de autodeterminación:

- *Regulación externa.* Responde a fuentes externas a la persona, como premios o recompensas monetarias. Noels et al. (2000) la asemejan a la motivación instrumental de la teoría de Gardner mencionada anteriormente.
- *Regulación introyectada.* Esta motivación nos empuja a realizar acciones debido a una presión que el individuo ha incorporado a sí mismo. No se puede afirmar que sea autodeterminación, puesto que el individuo no elige libremente sino que reacciona a una presión externa, por ejemplo, la vergüenza por no saber hacer un determinado ejercicio en E.F. o no saber hablar en inglés en la clase.
- *Regulación identificada.* Los alumnos realizarán una actividad porque la consecución de la tarea les servirá para alcanzar otra meta más valorada, como por ejemplo ascender en el trabajo.
- *Regulación integrada.* Cuando la regulación está totalmente asimilada. A pesar de que comparte características con la motivación intrínseca, la diferencia radica en que las metas que se quieren alcanzar siguen siendo externas.

Desmotivación. Se refiere a las situaciones en las cuales los alumnos no ven relación entre las acciones que realizan y sus consecuencias.

Según Ramage (1990) y Ehrman (1996), en el ámbito educativo, una motivación intrínseca mejora factores que influyen en un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras, por lo tanto, se podría suponer que una motivación intrínseca a la práctica de actividades físicas puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de idiomas durante la enseñanza integrada de la Educación Física y una LE.

La motivación en un contexto de enseñanza integrada de Educación Física y LE

Afrontar el aprendizaje de idiomas con una actitud positiva es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es importante motivar al alumnado, y para ello es necesario que los estudiantes tengan “que relacionarse con el contenido del lenguaje que están aprendiendo y ser capaces de incorporarlo a sus propios intereses” (Lamb 2001 p.86).

Además, en la adquisición o aprendizaje de idiomas, el entorno lúdico es un factor fundamental. En un estudio sobre el aprendizaje de idiomas en Key Stage 3, realizado por Evans & Fisher (2009), se señaló que las actividades lúdicas y las de interacción, como los juegos, juegos de roles y el trabajo en grupo, son las que los alumnos disfrutaban más y las que son percibidas por ellos como las más beneficiosas para el aprendizaje.

El área de Educación Física puede facilitar la puesta en práctica de esas actividades que son percibidas como interesantes por el alumnado, ya que, según Carlson & Hastie (1997), los discentes en esta asignatura se comportan de acuerdo con la consecución de dos grandes objetivos que son, el pasárselo bien y el superar el curso.

Por lo tanto, si conseguimos que el uso de la LE esté totalmente integrado dentro de los juegos o tareas de Educación Física, aparentemente estaremos consiguiendo, no sólo un entorno lúdico y de interacción para el aprendizaje de idiomas, sino que además se le preste la posibilidad al alumnado de vincular el aprendizaje de la LE con actividades que son de su interés.

En este sentido, McCall (2010) realizó un estudio con 634 alumnos de doce años en el que se integraba la práctica del fútbol con el aprendizaje de una LE, en este caso el francés. Tras la aplicación del programa denominado “Score in French”, se concluyó que la actitud del alumnado hacia el aprendizaje del francés mejoró al relacionarlo con un tema que les interesa y que es relevante en sus vidas cotidianas como es el fútbol.

En este estudio se detectó que el alumnado no solamente estaba más motivado, sino que además, se esforzaba más y le parecía más fácil el francés. Incluso, la totalidad del profesorado encuestado no encontró en ningún caso que los alumnos hubieran empeorado su actitud hacia el aprendizaje de la LE.

Obviamente, con una mayor motivación, una menor percepción de dificultad, un mayor esfuerzo y una mejora de la actitud, el alumnado percibió que sabían mucho más francés tras el programa “*Score in French*”. Esto es un logro en sí mismo, porque la percepción de mejora es en sí otro factor para aumentar la motivación hacia el aprendizaje.

Todo esto parece indicar que se puede producir un cambio positivo de actitud del alumnado respecto a la enseñanza de idiomas si se asocia con actividades motivantes como las que habitualmente se realizan en Educación Física. Así, en otro estudio realizado en España por Coral (2007), se demostró que la motivación del alumnado de 6º de Primaria respecto a la E.F. y deportes influye positivamente en el aprendizaje de la lengua extranjera si el profesorado utiliza el inglés de forma habitual.

Además del efecto positivo sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza integrada podría tener un efecto positivo en la Educación Física. En un estudio sobre la integración de la L1 con la Educación Física se detectó que algunos alumnos estaban desmotivados con este área por no encontrarle sentido. Según Schumacher (1987) la integración de la enseñanza de la lengua da sentido al área de

Educación Física, es decir, el hecho de trabajar con una lengua extranjera puede conseguir implicar a aquellos alumnos que se sienten poco motivados por las actividades motrices, pero que valoran más positivamente la enseñanza de idiomas.

Por otro lado, un buen ambiente es fundamental para el aprendizaje. En el estudio sobre la enseñanza integrada de lenguaje y Educación Física expuesto por McGuirre & Cooper (2001), la gran mayoría del profesorado se dio cuenta de que cuando una clase iba bien y la ansiedad se reducía, el ambiente podía ser favorable para el aumento del uso del lenguaje. En este sentido, la situación de alta motivación y baja ansiedad que puede darse en esta asignatura (E.F.) parece un entorno ideal para el aprendizaje de una LE.

Montávez et al. (2002) señalan el miedo al ridículo y la baja autoestima como las razones más importantes de la falta de comunicación en LE. En cualquier caso, el ambiente distendido de la Educación Física en general y, de forma más concreta, el trabajo del drama dentro del bloque de contenidos de expresión corporal puede facilitar la comunicación en una LE:

“A través de la exploración y la utilización de los recursos expresivos del cuerpo se facilita que el alumnado adquiera una comprensión significativa del idioma y de sus posibilidades lúdicas y expresivas generándole confianza, con lo cual su autonomía y autoestima mejoran favoreciendo la comunicación”. (Montávez et al. 2002 p.223)

Relación con los modelos motivacionales

Parece que, de manera muy general, la vinculación de contenidos propios del área de Educación Física con el aprendizaje de una LE puede tener un efecto positivo en la motivación. No obstante, sería necesario afrontar esta realidad desde algunos de los modelos motivacionales que se han expuesto anteriormente.

Motivación en Educación Física y Teoría de las metas del logro

Según Ames & Archer (1988), a través de la gestión de factores como la tarea, los objetivos, las recompensas, la evaluación o la relación entre alumnos, el profesorado tiene influencia en el clima motivacional percibido. Por otro lado, existe evidencia de que un clima motivacional enfocado a la tarea en Educación Física está relacionado con una mayor diversión del alumnado, una actitud más positiva hacia la clase y una mayor satisfacción (Sicilia et al. 2008).

Por lo tanto, es lógico asumir que un clima motivacional orientado a la tarea en contextos de enseñanza integrada de EF y LE conlleva un entorno más divertido y una mejor actitud hacia la clase. Por otro lado, partiendo de la idea de que para conseguir un aprendizaje en la LE hay que motivar y ello se consigue a través de “conectar el aprendizaje de la LE con actividades que los alumnos encuentran interesantes o a las que les tengan estima” (Dörnyei, 2001 p.53), podríamos concluir que el clima motivacional orientado a la tarea que un profesor de Educación Física y LE cree durante sus clases influirá positivamente en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Flujo disposicional

Csikszentmihalyi (1988) describe el flujo como una experiencia intrínsecamente satisfactoria, una experiencia subjetiva inmediata y un estado emocional que ocurre cuando un participante está involucrado en una actividad; así que, en base a esta definición podríamos relacionar de alguna forma el flujo con la motivación intrínseca descrita en la teoría de la autodeterminación. Esta motivación intrínseca, tal y como se señalará más adelante, puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de la LE.

Egbert (2003), en un estudio realizado con alumnos aprendices de una LE, en este caso el español, comprobó que experiencias de flujo son posibles en las clases de idiomas, y que estas afectan al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Por otro lado, en un estudio realizado por González-Cutre et al. (2009) con 779 alumnos españoles de Educación Física, se relacionó positivamente el clima motivacional orientado a la tarea con el flujo disposicional.

Por ello, partiendo de la base de que las experiencias de flujo pueden afectar positivamente al aprendizaje de idiomas, y que éstas se dan con una mayor frecuencia cuando se plantea un clima motivacional orientado a la tarea en las clases de Educación Física, podríamos concluir que creando este tipo de clima podemos influir positivamente en el aprendizaje de idiomas en la enseñanza integrada de una LE con Educación Física.

Teoría de Gardner

Basándonos en las primeras publicaciones de Gardner (Gardner & Lamber 1972), que luego serían matizadas y ampliadas (ver Masgoret & Garner 2003), la motivación integrativa es la que juega un papel más importante en el aprendizaje de la LE.

Para conseguir una motivación integrativa, y en última instancia, conseguir un mejor aprendizaje de la LE, el concepto que se tenga de la cultura en la cual el alumno desee integrarse juega un papel fundamental. En

este contexto, ciertas tareas de Educación Física pueden modelar la imagen que tenga el alumnado de otras culturas, mejorar su concepto, aumentar el deseo de integración y por último alcanzar un aprendizaje más eficaz de la LE. En este sentido, en el estudio mencionado anteriormente que se realizó en Reino Unido donde se enseñó una LE (Francés) a través de un deporte (el fútbol), se detectaron indicios de aperturas a otras culturas por parte de los participantes y en ningún caso la aplicación del programa “Score in French” sirvió como punto de inicio de actitudes xenófobas o antieuropeas, refiriéndose a la Europa continental. (McCall 2010).

Teoría de la autodeterminación

En base a la teoría de la autodeterminación, un estudio puesto en práctica por Noels et al. (2000), los alumnos que tienen razones más interiorizadas para el aprendizaje de la LE se sienten más cómodos y son más perseverantes con la enseñanza de idiomas. Además según este estudio, los alumnos que aprenden en un entorno autónomo y donde el feedback potencia su sensación de competencia, están menos ansiosos, abandonan menos y aprenden más por el placer en sí mismo o por la mejora de su autoconcepto.

Otro estudio en el campo de la Educación Física puesto en práctica por Moreno et al. (2007), relaciona, a grandes rasgos, la orientación a la tarea con la motivación intrínseca del alumnado. Por ello, un clima de orientación a la tarea en entornos de enseñanza integrada de Educación Física y LE podría conducir a una mayor motivación intrínseca del alumnado que conduciría a su vez a una mayor comodidad y perseverancia en el aprendizaje de la LE.

De forma general, muchos alumnos/as pueden estar intrínsecamente motivados hacia contenidos de la Educación Física. Cuando ésta se enseña de forma integrada con una lengua, existen dos componentes en las tareas: uno relacionado con Educación Física y otro relacionado con la LE. En base a estas dos premisas podríamos preguntarnos: ¿la motivación hacia uno de los componentes de la tarea puede transferirse al otro?, o más concretamente, cuando se enseña de forma integrada contenidos de E.F. y una LE, ¿se puede transferir la motivación que muchos alumnos sienten por la Educación Física a la lengua extranjera?

Referencias

Ames, C. (1992). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260- 267.
- Carlson, T. B., y Hastie, P. (1997). The Student Social System within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.
- Clément, R., Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in Second Language Acquisition: I. The Effects of Ethnicity, Mileu and Target Language in their Emerge. *Language Learning*, 33, 272-291.
- Coral, J (2007). Aprentage integrat de continguts d'educació física, salut i llengua anglesa. Universidad de Barcelona. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/9022>.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The Flow Experience and its Significance for Human Psychology. En M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*: 15-35. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Deci, E.L. y & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plemium.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Egbert, J. A. (2003). Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499-518.
- Ehrman, M. (1996). An Exploration of Adult Language Learner Motivation, Self-efficacy, and Anxiety. In J. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (81-103). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Evans, M y Fisher, L (2009). *Language Learning at Key Stage 3. The Impact of the Key Stage 3. Modern Foreign Languages Framework and Changes to the Curriculum on Provision and Practice*. London DCFS. Recuperado de <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR091.pdf>.
- Gardner, R.C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newburry.
- García, T., Santos-Rosa, F., Jiménez, R., Crevelló, E.M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de las Metas de Logro. *Apuntes Educación Física y deportes*, 81, 21-28.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A. & Fernández-Balboa, J.A. (2009). Dispositional Flow in Physical Education: Relationships with Motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.

- Guan, J., McBride, R.E., & Xiang, P. (2006). Reliability and Validity Evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in High School Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226–238.
- Jackson, S.A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lamb, T. (2001). Metacognition and Motivation – Learning to Learn. En Chambers G. (Ed), *Reflections on Motivation*, 85–93. London: CILT.
- Masgoret A. M & R. C. Gardner. (2003). Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning* 53(1), 123-163.
- McCall, I. (2010). Score in French: Motivating Boys with Football in Key Stage 3. *Language Learning Journal*. First published on: 06 May 2010 (iFirst).
- McGuire, B; Parker, L & Cooper, W (2001). Physical Education and Language: Do Actions Speak Louder than Words?. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 6(2), 101-116.
- Montávez, M; Mariscal, A & López, I. (2002). Desdramaticemos el inglés. Propuesta interdisciplinar: Educación Física (Expresión Corporal) y Lengua Extranjera. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 1, 29-36.
- Moreno, J.A., Cervelló E. & Gonzalez-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte. Un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla*. 25(1), 35-51.
- Moreno, J. A. & Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Ediciones Universidad de Salamanca Enseñanza*, 25, 137-155.
- Morgado, I. (2005). “Psicobiología del aprendizaje y la memoria”. *Cuadernos de información y comunicación* 10, Ejemplar dedicado a: información cognición memoria: 221-233.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. & Vallerand, R.J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-determination Theory. *Language Learning* 50 (1), 57-85.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Ramage, K. (1990). Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. *Language Learning*, 40, 189-219
- Schumacher, J. (1999). *Integrating Physical Education and Language Arts: What Literature Do Physical Education Specialists Use, and How Are Physical Education and Language Arts Integrated?* (Master’s Project). San Diego State University, San Diego.

Sicilia, A., Moreno, J. A., & Rojas, A. J. (2008). Motivational Profiles and Flow in Physical Education Lessons. *Perceptual and Motor Skills, 106*, 473-494.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. B. & Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Motivation in Education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.