

POSTER

LAS PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS AL FINAL DE LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Maurice Piéron, Catherine Delfosse, Maryse Ledent & Marc Cloes.

La calidad de las experiencias motrices y deportivas representan un determinante crítico del desarrollo de la competencia. Es innegable que la perspectiva de la mejora de la salud y el buen estado físico constituyen un factor motivante importante en las actividades físicas regulares. La participación en una actividad física regular durante la adolescencia que se continua durante la madurez debe estar basada en una motivación intrínseca fuerte. Esto depende de una convergencia entre la motivación hacia las actividades físicas y la manera en que este deseo se cumple durante la participación. Según Harter (1985) dar muestras de éxito lleva al orgullo y a la alegría. Por otra parte, el fracaso conduce a una cierta vergüenza y a un aumento del nivel de ansiedad. Cuando un individuo tiene un deseo fuerte de tener éxito en el deporte, las implicaciones de fracaso podrían llevar el desaliento, perdiendo el gusto y, finalmente dejando la actividad (Feltz & Petlichkoff, 1983; Wankel, 1985).

El goce es el resultado de la participación en eventos deportivos lo cual constituye la base para una motivación intrínseca reforzada. En el deporte el goce es una respuesta afectiva positiva a la experiencia en los deportes. Se ve reflejado en palabras como placer, gusto y diversión (Scanlan, & Simons, 1992). Frecuentemente se cita el deseo de experimentar diversión y placer como los motivos más importantes en estudios de la motivación hacia el deporte (Gill, Gross, & Huddleston, 1983; Scanlan, & Simons, 1992).

La percepción y la competencia física están estrechamente relacionadas con la necesidad de satisfacción. Un alto nivel de competencia percibida por un competidor influye en el nivel de satisfacción encontrado en la implicación deportiva a una magnitud mayor que la motivación general. Entre las fuentes de placer, percepción de competencia y deseo de encontrarse con desafíos o superar obstáculos en deportes al aire libre tienen una importancia prominente. También depende de intervenciones importantes de otras personas como la retroacción (feedback) o evaluaciones proporcionadas por entrenadores, padres, iguales, etc. Una meta mayor para el logro es demostrar a otros la competencia de su habilidad (Nicholls, 1989).

Se admite sin dificultad que desarrollar percepciones de competencia puede constituir un objetivo para un programa de educación física escolar. La persecución de una pedagogía del éxito figura en los programas de educación física de diversos países y no le es extraña esta noción de percepción de competencia (Carreiro da Costa y Piéron, 1997). Diversas investigaciones han destacado la importancia de la percepción de competencia para la consecución de una participación regular en el deporte (Feltz y Petlichkoff, 1983; Roberts y col., 1981). Este concepto se considera como fundamental para la motivación (Duda, 1986; Harter, 1978; White, 1959). Las razones por las cuales hay alumnos que triunfan y otros que fracasan dependen directamente del propio concepto sobre sí mismos (Harter, 1985; Feltz y Petlichkoff, 1983; Roberts y col., 1981). En la práctica deportiva, la percepción de competencia y la perspectiva para encontrar desafíos es una de las fuentes más importantes de goce y placer. La necesidad de conseguir objetivos o metas, ... es otro factor determinante de motivación para la mayoría de los individuos. Satisfaciendo esta necesidad se fortalece la motivación hacia el deporte (Roberts, 1993).

Diversos datos relacionados con la percepción de una clase representan un nivel intermedio entre "las actitudes" y "las conductas", muy presentes durante el proceso de enseñanza. Estas reflejan el significado que cada uno da a sus acciones e interacciones con otros. Por consiguiente vale la pena considerar los resultados en relación con la percepción del alumno en los temas siguientes:



- con la satisfacción respecto a la lección;
- con el sentimiento de competencia durante la lección;
- con el progreso conseguido;
- con el sentimiento de placer durante y al final de la actividad;
- con la intensidad de las actividades propuestas y del compromiso personal;
- con la evaluación de las correcciones y consejos recibidos por parte del maestro;
- con la implicación y las conductas adoptadas durante la lección.

Metodología de la investigación

El cuestionario

Hemos adaptado un cuestionario desarrollado por Carlier, Radelet y Renard (1991), con preguntas orientadas hacia la apreciación de la lección de educación física por el alumno que simplemente la ha experimentado. Este cuestionario es administrado a los alumnos inmediatamente después de la sesión para saber su apreciación de la clase, la percepción de su habilidad específica en las actividades practicadas, la ayuda que recibieron por parte del profesor y la percepción de la implicación personal. En el instrumento se consideraron los siguientes aspectos: la satisfacción (pregunta 1), el sentimiento de competencia (pregunta 2), la percepción de las relaciones con el profesor y de su utilidad (pregunta 3a y 3b), la intensidad de la tarea (pregunta 4) y lo que ellos han retenido de lo que pasó durante la clase (pregunta 5a y 5b)

Aplicación del cuestionario

Al final de cada sesión grabada, se administra el cuestionario a los alumnos/as sobre su percepción de la sesión que acaban de realizar, por tanto se trata de un cuestionario de extensión corta con una duración de aplicación de cinco a diez minutos.

Fue aplicado por los profesores de la asignatura de los centros escolares en el que se realizó el estudio. Se pasó a todos los alumnos y alumnas.

La muestra es de 33 clases de enseñanza secundaria en la Comunidad francesa de Bélgica. Los profesores, 17 mujeres y 16 hombres, dirigieron un total de más 500 quinientos alumnos. La identificación de los alumnos más (+) y menos (-) dotados se hace a partir de la propia percepción del profesor.

Tabla 1 -Muestra (alumnos más y menos dotados)

	Chicas	Chicos
Alumnos "+"	76	68
Alumnos "-"	70	63

El cuestionario se describe en la tabla 2



Tabla 2 - Cuestionario de evaluación de la sesión por el alumno (Carlier, Radelet y Renard, 1991)

1. ¿ Te ha gustado la clase que acaba de terminar?
mucho
a medias
poco
muy poco
2. Sobre el tema que se ha enseñado hoy, tú te crees:
muy dotado
bastante dotado
poco dotado
muy poco dotado
- 3.a. ¿Cuántas veces el profesor se ha dirigido a ti personalmente durante esta actividad (con palabras, con gestos, etc.) para corregirte, animarte o llamarte la atención?
0 veces
1 vez
2 veces
3 veces
+ de 3 veces
- 3.b. ¿Estas intervenciones te han ayudado a progresar?
Sí
No
4. ¿Has trabajado durante esta actividad?
casi todo el tiempo
durante bastante tiempo
poco tiempo
muy poco tiempo
- 5.a. ¿Durante esta sesión habéis practicado ejercicios nuevos que jamás antes habíais realizado en los cursos de educación física?
Sí
No
- 5.b. Si respondes sí, describe uno



RESULTADOS Y DISCUSION

1. La satisfacción respecto a la clase

Los alumnos considerados como más hábiles por sus profesores presentan un nivel significativamente más alto que el de sus condiscípulos menos dotados. Más del 85% de los más hábiles estiman que la clase cubrió sus expectativas. También unos siete alumnos de cada diez considerados como menos dotados sentían lo mismo.

Tabla 3 - Comparación de los/la alumnos (as) más o menos dotados (as)

%	Chicas "+"	Chicos "+"	Chicas "-"	Chicos "-"
Satisfacción	89,9	86,4	82,5	60
Competencia	71,4	68,2	22,6	21,7
Progreso	77,1	65,1	77,4	63,8
Diversión	87,1	78,8	75,8	54,2
Intensidad	70	50,8	58,7	53,3
Correcciones	35,7	36,4	71	65
Implicación	90	80,3	80,6	47,5

Hay que destacar que las clases de educación física son apreciadas positivamente por la mayoría de los alumnos. Esto explicaría la actitud muy favorable hacia esta asignatura en el curriculum de la educación secundaria. En efecto, los adolescentes que habitualmente muestran su descontento bastante general hacia la escuela parecen más inclinados hacia la educación física. La actividad física aun podría explotarse mejor en un objetivo de conciliación del alumno con el ámbito escolar.

Las diferencias según el nivel de habilidad son coherentes con la lógica de actitudes hacia la educación física (Piéron y col., 1996). Los individuos aprecian situaciones donde ellos encuentran el éxito, donde ellos se sienten valorizados. Carreiro da Costa y col. (1997) consiguieron algunos resultados similares, en condiciones ligeramente diferentes: el nivel de habilidad era determinado por los alumnos mismos. La mayoría de los alumnos hábiles se estimaban felices y desplegaban un nivel alto de satisfacción.

La satisfacción de los alumnos respecto a la clase de educación física puede ligarse a varios factores. La posibilidad de opción de tareas, el clima en que transcurre la actividad y el progreso conseguido representan presumiblemente algunos de los más importantes. Será interesante relacionar las percepciones sobre estos aspectos con el grado de satisfacción del alumno. La satisfacción aumentó significativamente con una variable a la que los didácticos conceden mucha importancia: el tiempo de actividad motriz o su proporción al tiempo total de la clase (Delens, Renard y Swalus, 1987). A un tiempo alto de actividad motriz corresponde una satisfacción más alta. Al contrario, cuanto más aumenta el tiempo de espera, el alumno estaba menos satisfecho.

El resultado que hemos obtenido se refiere a una mayor satisfacción general de las niñas. Es posible que las actividades propuestas en varias clases (aeróbic, baile, etc.) atraigan más su interés.

2. La competencia percibida

Al final de la clase, los alumnos no se consideran como particularmente competentes en la especialidad enseñada. Un alumno de cada dos piensa que es fuerte o muy fuerte. Esta proporción se corresponde con la imagen que los profesores de educación física tienen de los adolescentes sobre los que ellos tienen responsabilidades. A pesar de la práctica de deportes fuera de la escuela bastante generalizada, los jóvenes no parecen capaces de dominar las habilidades motrices específicas involucradas en numerosas especialidades deportivas. A veces, la tarea de los profesores busca la alfabetización motriz de partes importantes de la población escolar del nivel secundario. Los alumnos parecen bastante conscientes de su nivel bajo y pocos entre ellos dan la impresión de querer pasar a un nivel más alto que una práctica básica en el medio escolar. Recordemos por otra parte que la educación física escolar no debe convertirse en una práctica sistemática y exclusiva de los deportes bajo el peligro de desviarse de su integración en un proceso de educación global.

Lógicamente los alumnos más hábiles tienen un sentimiento de competencia significativamente más alto que el de los menos hábiles en las cuatro posibles comparaciones al final de la clase. Las diferencias significativas son cerca del 45 al 50%. Es posible que la percepción de un nivel elevado de competencia este relacionado con la satisfacción tan positiva que los alumnos tienen de las sesiones. Sería de destacar el hecho de que, el nivel tan elevado de competencia y satisfacción que perciben nuestros alumnos y alumnas, nos hace ser optimistas en cuanto a su motivación y a su deseo de continuar la actividad deportiva fuera del horario escolar. El nivel muy bajo percibido por los alumnos más débiles incita a un escaso optimismo en cuanto a su motivación y por tanto al deseo de seguir una actividad deportiva más allá de la educación obligatoria.

Es interesante constatar que el nivel de competencia percibida al final de la sesión no difiere del nivel observado antes. Significaría que la actividad practicada durante la lección modifica solamente las representaciones que el adolescente posee de ella. Para esperarse una transformación se requeriría un periodo de acción más largo.

Las razones por la que los niños/as rechazan o abandonan las actividades físicas dependen en gran medida del concepto que tengan sobre sí mismos y sobre su competencia (Harter, 1985; Feltz y Petlichkoff, 1983; Roberts y col. 1981). Muchos estudios han puesto de relieve la importancia que la percepción de competencia tiene en el mantenimiento de una participación regular en el deporte (Feltz y Petlichkoff, 1983; Roberts y col. 1981). Este concepto

es considerado como esencial en la motivación. (Duda, 1986; Harter, 1978; White, 1959). Podemos darnos cuenta del papel que juega la percepción de competencia en el mantenimiento de un interés elevado por la educación física escolar y por todo lo que está relacionado con ella así como con la consecución de un compromiso con la práctica de deporte de competición. En el contexto de las clases de educación física, esto significa que para que sea posible una participación en actividades físicas extraescolares es fundamental que el alumno/a tenga el sentimiento de lo que significa ser competente en las actividades físicas

La diferencia entre niños y niñas en la percepción de competencia aunque entonces era mínima también resultaba inclinarse a favor de ellas. Es posible que como generalmente los niños son mejores en sus prestaciones, esperen demasiado de sus capacidades y esto influya y determine la aparición de percepciones con un cierto desengaño. En las niñas tal vez este fenómeno se da justamente en el sentido contrario. Además, y precisamente por esta razón, también la percepción en la implicación sea mayor en las niñas.

Según esto podemos decir que en estas cuestiones la diferencia de percepción se inclina a favor de las niñas las cuales posiblemente sean más fáciles de contentar que ellos, o más agradecidas cuando se tienen en cuenta sus intereses y motivaciones, utilizándose tareas que también son de su agrado y en las que su posición de partida es similar a la de los niños y decimos similar, puesto que nunca es posible anular el bagaje motor de los alumnos.

3. El progreso

Si uno se refiere a todos los alumnos de la clase, aproximadamente 70% de alumnos piensan haber progresado durante la sesión. Esta observación demuestra ser especialmente importante respecto a los objetivos de aprendizaje perseguidos por los profesores. Por otra parte, es importante resaltar que los participantes se convencen de la eficacia de trabajo, de tal manera que la acción de los profesores se revaloriza. Este tipo de resultados merecería ser enfatizado para reforzar las representaciones que tienen los participantes de la vida educativa en nuestra especialidad.

El sentimiento de progreso no debe asimilarse directamente a la presencia de un aprendizaje. También es importante considerar la auto-evaluación de los alumnos. Ésta podría tener influencia en su propio sentimiento de satisfacción general.

Ninguna diferencia en el progreso alcanzó un nivel de significación estadística, las diferencias son especialmente pequeñas. Para los alumnos más hábiles, el progreso es siempre más difícil de conseguir. Generalmente el nivel de exigencia de las tareas propuestas en las lecciones de educación física es adaptado al nivel medio de la clase. Los mejores se benefician excepcionalmente de situaciones que los desafían y les permitirían progresar.

4. Diversión y goce

Aproximadamente tres cuartos de los alumnos consideran haber disfrutado de la clase. Aunque es necesario no asociar ninguna diversión a la noción de "recreación", pensamos que un ambiente que procura el placer y las oportunidades de aprendizaje corresponde a un ideal. También es parte de la motivación intrínseca. Es comprensible que algunos alumnos no se diviertan en educación física, especialmente según sus actitudes hacia la misma. Los alumnos más hábiles se divierten más que los otros.

Probablemente, la explicación se encuentra en el papel del éxito en la práctica. Teniendo más éxito, los alumnos más hábiles son capaces de alcanzar los objetivos lúdicos inherentes a la mayoría de las actividades físicas. Ellos pueden disfrutar de una práctica de buena calidad. Los intercambios son más largos en deportes de equipo y las actuaciones se acercan del modelo transferido por los medios de comunicación, lo que da más significado a la actividad.

A pesar de diferencias que hemos mencionado, casi el 60% de los alumnos contestaron que disfrutaron de la actividad excepto los chicos más hábiles. Estos resultados deben representar una satisfacción para los profesores. Las dificultades relacionadas con la heterogeneidad de los niveles de práctica no los detiene de cara a alcanzar uno de los objetivos principales de la sesión de educación física.



5. Intensidad de la lección

En el total de lecciones, los alumnos más hábiles presentan una ligera tendencia a considerar las actividades como más intensas que los menos hábiles. Sin embargo, la diferencia no es estadísticamente significativa. Se explica por el nivel de compromiso motor más alto observado en los alumnos más hábiles. Evocamos que éstos estaban más motivados y que producía niveles más altos de eficacia.

Algunas divergencias marcadas se observaron frecuentemente entre la idea de los profesores sobre la intensidad de la sesión y la impresión que guardan los alumnos sobre la misma (Telama y col., 1982). En este estudio, más del 50% de los alumnos consideran que la sesión era intensa. Se observan variaciones muy grandes según la especialidad. Es difícil de poner al mismo nivel una sesión de musculación y otra de relajación. Por otro lado, algunas clases de voleibol en un grupo de veinticinco a treinta alumnos no da las mismas oportunidades de intensidad en comparación con sesiones de aeróbic o de baile.

6. Evaluación de las correcciones

Un poco más del 45% de los alumnos piensan que el profesor se dirigió directamente a ellos varias veces durante la lección. Por otra parte, la proporción de alumnos que tienen la impresión de no haber tenido la oportunidad de cualquier contacto personalizado con el profesor tiene que preocupar al pedagogo. Considerando el número de alumnos en algunas clases, parece difícil que el profesor pueda prestar una atención prolongada a todo sus alumnos. Sin embargo, cada uno merece ser regularmente objeto de las intervenciones del maestro. El riesgo está en que algunos alumnos, a largo plazo, se podrían sentir rechazados y podrían modificar sus actitudes hacia la educación física. Pero, según su personalidad, otros podrían apreciar el abandono de la atención del profesor como una muestra de tranquilidad: ningún comentario, ningún problema.

Las proporciones de alumnos que consideran haber sido objeto de varias intervenciones del profesor son al revés de su nivel de habilidad. Como se subrayó previamente, los profesores se dirigen más frecuentemente a los alumnos menos hábiles. Las diferencias, todas significativas a una probabilidad de 0,01. Los alumnos parecen particularmente conscientes de este tratamiento diferenciado. Al parecer, los mejores no sufren demasiado como testifican sus sentimientos de satisfacción y de diversión, predominantemente favorables. Ellos podrían entender que el profesor ayuda, sobre todo, a los alumnos que tienen más necesidad. Ellos encuentran su satisfacción en la práctica y en las posibilidades de valorización que esta les procura.

Los alumnos son conscientes del tratamiento diferenciado del profesor, que en nuestro caso en concreto se dirige más a menudo hacia los menos dotados. En consecuencia, ocurre que los alumnos a los que el profesor corrige varias veces en las sesiones sufren con ello, lo que se ve refrendado por sus sentimientos de competencia mayoritariamente menos favorables, y además en el sentimiento de que esas intervenciones no les ayudan a mejorar. Sin embargo, los alumnos que reciben correcciones de forma esporádica, declaran que éstas les ayudan a mejorar y las reciben como algo positivo para ellos.

La percepción de los alumnos de la evaluación por el profesor es el punto de encuentro de aspectos motivacionales y cognitivos. La percepción por el alumno puede interpretarse a la luz de la teoría de la atribución como Martinek (1988, 1989) lo ha propuesto. Por otro lado, son aspectos cognitivos relacionados con la comprensión del mensaje y su memorización por el alumno. El mensaje de evaluación percibido por los alumnos puede ser bastante diferente del intento del maestro. La disparidad podría tener varios orígenes:

1. El alumno está desatento, atraído por otros eventos, es el caso cuando está muy interesado por un juego y por los deportes de equipo;
2. El alumno comprende que la intervención del profesor se dirige a él, sin embargo, él no lo entiende;
3. El alumno oye y entiende, sin poder usar el mensaje por falta de conocimiento y deducir las ventajas del mensaje y mejorar la actuación;



4.El alumno no tiene las capacidades físicas y motrices para poner en práctica la información enviada por el maestro;

5.Finalmente, el alumno no reacciona por falta de motivación.

Martinek (1989) constata que había una buena consistencia entre el contenido del mensaje cuando fue estimado por observación y su percepción por los alumnos más débiles. En cambio, los mejores parecían guardar sobre todo la mayoría de los mensajes favorables e ignorar sus aspectos negativos. En comparación con los mejores alumnos, los más débiles tendieron a atribuir las reprimendas y las evaluaciones negativas más frecuentemente a algunas razones personales. La consecuencia era que ellos tienden a creer que sus conductas anticonvencionales y la debilidad de su actuación son características relativamente estables, y que no están sujetos al cambio. Por otro parte, los mejores alumnos consideran que las intervenciones negativas que se dirigen a ellos son debidas a causas externas que implican escasamente su propia responsabilidad.

Las atribuciones causales hechas por el alumno de una intervención del profesor dependen también de su percepción de competencia y de su necesidad de logro. En la enseñanza general, Wittrock (1986) indica que la percepción de competencia, la necesidad para el logro y la percepción por el alumno de las razones de éxito y/o fracaso influyen en el interés por las materias escolares y la persistencia en su práctica. Puede suceder lo mismo en las actividades físicas y deportivas.

7. La implicación y las conductas de los alumnos

Muchas alumnas (más del 80%) consideran que han estado implicadas, atentas y concentradas en la clase. Esta imagen corresponde con un análisis informal de las clases. Los mejores se sienten proporcionalmente más implicados en las lecciones que los alumnos menos hábiles. Alcanzan un compromiso y una atención más altos en un número más grande los alumnos considerados más hábiles. Los profesores observados encontraron una colaboración relativamente sincera, pero lejos de ser total, de sus alumnos. Es comprensible que algunos alumnos no tengan las características necesarias de motivación para desarrollar los niveles esperados de participación.

Estas diferencias confirman aquello que subrayamos en el momento de la observación del nivel de eficacia encontrado en el compromiso motor de los alumnos (Piéron y col., 1997). Los participantes parecían ser capaces de estimar objetivamente el nivel de su implicación. Sin embargo recordemos que la intensidad de la participación no se correspondió necesariamente con lo habitualmente admitido por los especialistas de la actividad física como beneficioso para la salud.

Conclusiones

Las diferencias entre los alumnos más y menos dotados en ambos sexos son muy claras. Los más dotados terminan la clase de educación física con una percepción más alta en todos los aspectos de su participación, con la única excepción de las correcciones recibidas por parte del profesor.

Cuando comparamos chicos y chicas del mismo nivel, en casi todas las comparaciones, las chicas tienen una percepción más alta que los chicos

La conclusión que obtenemos de estas observaciones muy resumidas es que existe poco tratamiento diferenciado en las clases, que el nivel de participación no permite alcanzar un efecto en relación con la condición física o con la salud, que las diferencias entre los mejores y los más flojos tenderán probablemente a crecer aunque el profesor mantenga un cierto esfuerzo por procurar atender más a los alumnos considerandos como más flojos. Otro comentario es que existe una gran posibilidad de progreso de la calidad de la relación pedagógica.

REFERENCIAS

• CARLIER, G., RADELET, K., & RENARD, J.P. (1991). Sources de variations des feedback et leur perception par les élèves. *Revue de l'Education Physique*, 31, 137-176.



• CARREIRO DA COSTA, F., PEREIRA, P., DINIZ, J. & PIÉRON, M. (1997). Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 37, 2, 83-91.

• CARREIRO DA COSTA, F., & PIERON, M. (1990). Teaching learning variables related to student success in a experimental teaching unit. In, R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, & V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 304-316.

• CARREIRO DA COSTA, F., & PIERON, M. (1997). Teaching the curriculum: Policy and practice in Portugal and Belgium. *The Curriculum Journal*, 8, 2, 231-247

• DELENS, C., RENARD, J.P., & SWALUS, P. (1987). Etude des liens entre la satisfaction des élèves et différents paramètres observés. *Sport*, 117, 37-43.

• DUDA, J. (1986). A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. In, L. Vandervelden & J. Humphrey (Eds.), *Psychology and sociology in sport: Current selected research*, vol. I. New York: AMS Press. 115 - 134.

• FELTZ, D.L., & PETLICHKOFF, L. (1983). Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 8(4), 231-235.

• GILL, D.L, GROSS, J.B. & HUDDLESTON, S. (1983). Participation motivation in youth sport. *International Journal of Sport Psychology* 14: 1-14.

• GOUDAS, M., BIDDLE, S., & FOX, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.

• HARTER, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

• HARTER, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of selfworth. In, R. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). New York: Academic Press.

• MARTINEK, T. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.

• MARTINEK, T. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.

• Nicholls, J. (1989). *Competence and accomplishment : A psychology of achievement motivation*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

• PIERON, M., CLOES, M., LUTS, K., LEDENT, M., PIROTTIN, V., & DELFOSSE, C. (1997). Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants, Rapport d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (157/96), Liège : ISEPK.

• PIERON, M., LEDENT, M., ALMOND, L., AIRSTONE, M., & NEWBERRY, I. (1996). Comparative analysis of youth lifestyle in selected European countries. University of Liège & University of Loughborough. Recherche commanditée par l'"International Council of Sport Science and Physical Education".

• ROBERTS, G. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In, R. Singer, M. Murphy, & K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York: MacMillan, 405-420.

• ROBERTS, G., KLEIBER, D., & DUDA, J. (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.



- SCANLAN, T.K. & SIMONS, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. In: G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 199-215.
- TELAMA, R., PAUKKU, P., VARSTALA, V., & PAANANEN, M. (1982). Pupil's physical activity and learning behaviour in physical education classes. In, M. Piéron, & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education*. Liège: AIESEP, 23-35.
- WANKEL, L.M. (1985). Personal and situational factors affecting exercise involvement: The importance of enjoyment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 275-282.
- WHITE, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WITTROCK, M. (1986). Students' thought processes. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, 297-314.

