

CLIMA MOTIVACIONAL E INTENCIÓN DE SEGUIR SIENDO ACTIVO EN ESTUDIANTES DE GRADO MEDIO DE ACTIVIDADES FÍSICO- DEPORTIVAS

Ángel Camacho-Carranza

Universidad de Huelva

Bartolomé J. Almagro

Universidad de Huelva

Juan M. García-Ceberino

Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, España cuenta con una amplia variedad de instituciones de Formación Profesional (FP). Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023), aproximadamente, un millón de estudiantes eligen la FP para su formación en diversas vías de estudio. En este sentido, existen más de 150 ciclos formativos, categorizados en 26 familias profesionales. En la rama de Actividades Físicas y Deportivas, en el curso académico 2022-2023, alrededor de 440.000 estudiantes se matricularon en el Ciclo Formativo de Grado Medio, con un 45% de chicas y un 55% de chicos. Por ello, conocer la motivación de los estudiantes ayudará a implementar estrategias que promuevan su desarrollo académico y profesional.

La motivación es entendida como un mecanismo psicológico que dirige la intensidad, dirección y persistencia del comportamiento (Kanfer, 1994), y ha sido ampliamente estudiada en el contexto educativo, así como su relación con otras variables: novedad (Fierro-Suero et al., 2020), bienestar (Valero-Valenzuela et al., 2021), intención de continuar siendo activo (Fernández-Espínola et al., 2021), y rendimiento académico (Claver et al., 2020). La Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory, SDT*) (Ryan & Deci, 2017) es una de las macroteorías más aplicadas en los campos de la educación, la actividad física y el deporte, especialmente en la materia de Educación Física (Vasconcellos et al., 2020), y enuncia la siguiente secuencia motivacional que describe cómo se desarrolla la motivación en los individuos y cómo influye en sus comportamientos y resultados (Vasconcellos et al., 2020): (1) Estilo interpersonal de apoyo a la autonomía (generado por el docente, compañero, familia, etc.), que se centra en cómo los mentores y líderes fomentan la independencia y la auto-gestión; (2) Satisfacción o

frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB), que implica el cumplimiento de las necesidades de autonomía, competencia y relación; (3) Tipos de motivación, que resulta de la satisfacción de estas necesidades, y varía en calidad y tipo; y (4) Consecuencias o los resultados de la motivación, afectando a aspectos como el rendimiento académico, el bienestar o la práctica de actividad física.

La *SDT* establece dos estilos interpersonales: apoyo a la autonomía y estilo controlador. Los profesionales que apoyan la autonomía fomentan la iniciativa y toma de decisiones, dan información significativa y muestran empatía (Mageu & Vallerand, 2003). En contraste, los profesionales con un estilo controlador son muy coercitivos y autoritarios, imponiendo formas específicas de pensar y actuar (Bartholomew et al., 2010). La *SDT* examina cómo los factores sociales y contextuales apoyan o dificultan el éxito personal a través de la satisfacción de las NPB (Ryan & Deci, 2017). La necesidad de autonomía se refiere a la libertad para iniciar y regular las propias acciones, la necesidad de competencia implica ser eficaz en la realización de las tareas, y la necesidad de relación con los demás se centra en desarrollar conexiones seguras y satisfactorias. Un estilo de apoyo a la autonomía satisface estas NPB, fomentando a su vez una motivación más autodeterminada y llevando a consecuencias adaptativas positivas (Nielsen et al., 2024). Este enfoque también resulta en una mayor intención de ser activo (Leyton-Román et al., 2020). La autopercepción de la condición física es crucial para predecir la intención de continuar siendo físicamente activo. Moreno et al. (2007) encontraron que el autoconcepto físico, especialmente la competencia percibida, es el principal predictor de esta intención.

La *SDT* distingue diferentes regulaciones motivacionales según el grado de autodeterminación: desmotivación, motivación extrínseca (regulación externa, introyectada, identificada e integrada) y motivación intrínseca (Vansteenkiste & Soenens, 2009). Los estudiantes desmotivados, menor autodeterminación, tienen una baja participación y carecen de intención para actuar. La motivación extrínseca está influenciada por factores externos como recompensas, presión del profesor, sentimiento de culpabilidad, etc. Por el contrario, la motivación intrínseca, mayor autodeterminación, se basa en la satisfacción y en el interés inherente a la actividad misma.

Por tanto, conocer la motivación de los adolescentes que estudian el Grado Medio de Actividades Físico-Deportivas es determinante para conocer y ofrecer

estrategias motivacionales que aumenten la práctica de la actividad física. El objetivo principal del estudio fue predecir la influencia del clima motivacional interpersonal de los docentes, la satisfacción de las NPB y la motivación de los estudiantes de FP de Grado Medio de la rama de Actividades Físico-Deportivas sobre su intencionalidad de ser físicamente activo. Se formularon las siguientes hipótesis: (1) El clima de apoyo a las NPB, la satisfacción de las NPB y los tipos de motivación más autoterminadas influirán positivamente en la intención de continuar siendo físicamente activo, mientras que la desmotivación tendrá un impacto negativo. (2) La autopercepción de la condición física será el principal predictor de la intención de ser físicamente activo.

2. MÉTODO

2.1. Participantes y Muestra

La muestra incluyó 197 estudiantes (hombres =152; 77,2% y mujeres = 45; 22,8%), con edades entre 16 y 25 años ($M = 17,85$; $DT = 1,79$). Los participantes provenían de dos centros educativos públicos y uno privado de Huelva, cursando las titulaciones de Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre (Primer curso = 103; 52,3% y Segundo curso = 94; 47,7%).

2.2. Instrumentos

Todos los instrumentos están adaptados a la “FP”:

- Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física: CANPB (Sánchez-Oliva et al., 2013). Autonomía $\alpha = ,71$; competencia $\alpha = ,72$; relación $\alpha = ,78$.
- Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio: BPNES (Moreno et al., 2008). Autonomía $\alpha = ,79$; competencia $\alpha = ,77$; relación $\alpha = ,85$.
- Escala de Motivación en Educación: EME-E (Núñez et al., 2010). Desmotivación $\alpha = ,85$; regulación externa $\alpha = ,78$; regulación introyectada $\alpha = ,81$; regulación identificada $\alpha = ,81$; motivación intrínseca $\alpha = ,92$.
- Medida de la Intención de seguir siendo Físicamente Activo: MIFA (Moreno et al., 2007). MIFA $\alpha = ,82$.

- Cuestionario de Autopercepción de la Condición Física: IFIS (Ortega et al., 2011). IFIS $\alpha = ,71$.

2.3. Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio transversal con una estrategia asociativa de tipo predictivo. Primero, se obtuvo el informe favorable del Comité de Bioética de Andalucía (Código: TD-MOTFP-2023). Tras la aprobación de las instituciones educativas, se administraron los cuestionarios en presencia del investigador, garantizando el anonimato y confidencialidad, y enfatizando la sinceridad en las respuestas. La cumplimentación tomó aproximadamente 20 minutos.

2.4. Análisis estadístico

La prueba de Kolmogorov-Smirnov verificó la normalidad de los datos ($p > ,05$). Se realizó un análisis de fiabilidad de las escalas mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. Un análisis de regresión lineal permitió determinar el poder predictivo de las variables independientes (Tabla 1) sobre la intencionalidad de seguir siendo físicamente activo (variable dependiente). Se utilizó el software estadístico SPSS v.29.0 para Windows (SPSS, Inc., Chicago, IL, USA).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El modelo de regresión (múltiple) señaló que las variables independientes predijeron un 33% ($F(12,184) = 7,525$; $R^2 = ,32$; $p < ,001$; *Cohen's f*² = ,49, alto) la intencionalidad de ser físicamente activo, principalmente la autopercepción de la condición física ($\beta = ,21$, $p < ,01$). Los resultados coinciden con un estudio similar (Moreno et al., 2007) en la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, la satisfacción de la necesidad de competencia percibida predijo positivamente ($\beta = ,23$, $p = ,01$) la intencionalidad de seguir siendo físicamente activo. En este sentido, García-Ceberino et al. (2021) reportaron una correlación positiva entre la competencia percibida y la intención de seguir siendo físicamente activo tras la aplicación de programas educativos de fútbol en Primaria. Del mismo modo, la intención de seguir siendo físicamente activo fue predicha por la regulación identificada ($\beta = ,23$, $p = ,02$), y de manera negativa por la desmotivación ($\beta = -,18$, $p = ,01$). La literatura científica resalta la importancia de fomentar la forma más autodeterminada de la *SDT*, la motivación intrínseca (Leyton-Román et al., 2020). Es necesario destacar las limitaciones de este estudio que deberán de ser tenidas en

cuenta en futuras investigaciones: la muestra seleccionada se llevó a cabo de manera intencional, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Además, los instrumentos utilizados, en particular la Escala de Motivación en Educación, no abarcan todas las regulaciones motivacionales, omitiendo la regulación integrada. Estas limitaciones deben ser consideradas al interpretar los hallazgos y en el diseño de futuras investigaciones.

Tabla 1. *Análisis de regresión lineal múltiple considerando la intención de ser físicamente activo la variable dependiente*

Modelo múltiple final	<i>R</i>²	<i>F</i>	<i>p</i>-valor	<i>ES</i>
Variable dependiente: Intención de ser activo	,33	7,525	< ,001***	,49
Variables productoras	β	<i>t</i>	<i>P</i>	
A. Autonomía	-,04	-0,50	,62	
A. Competencia	,06	0,80	,42	
A. Relación	-,03	-0,33	,74	
S. Autonomía	,03	0,32	,75	
S. Competencia	,22	2,70	,01*	
S. Relación	,00	0,01	,99	
Motivación intrínseca	-,10	-0,84	,41	
R. Identificada	,23	2,40	,02*	
R. Introyectada	,11	1,14	,26	
R. externa	-,04	-0,56	,58	
Desmotivación	-,18	-2,63	,01*	
Autopercepción de la CF	,21	2,92	< ,01**	

Nota. A = Apoyo; S = Satisfacción; R = Regulación; CF = Condición Física; *R*² = Varianza Explicada; *F* = Anova; *ES* = Effect Size; β = Beta; *t* = Estadístico t. **p* < 0,5; ***p* < ,01; ****p* < .001.

4. CONCLUSIONES Y APLICACIÓN PRÁCTICA

Este estudio subraya la importancia de diversos factores motivacionales en la intencionalidad de ser físicamente activo entre los estudiantes de Formación Profesional. Así pues, la autopercepción de la condición física, la satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia y la regulación identificada se destacan como tres elementos clave que influyen positivamente en la motivación para mantenerse activo. Sin embargo, la desmotivación es un factor inhibitor

significativo. Estos hallazgos señalan que intervenciones en el “Grado Medio de la rama de Actividades Físico-Deportivas” deben implementar estrategias que mejoren la autopercepción física de los estudiantes, impulsando una visión positiva de sus capacidades físicas. Además, se deben crear entornos que satisfagan la necesidad de competencia, permitiendo así a los estudiantes experimentar éxito y crecimiento personal en las actividades físicas.

5. REFERENCIAS

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 193-216. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.2.193>
- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivation, discipline, and academic performance in Physical Education: A holistic approach from achievement goal and self-determination theories. *Frontiers in Psychology*, 11, 1808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G., & Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas básicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 467-480.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., & Carmona-Márquez, J. (2020). Perceived novelty support and psychological needs satisfaction in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114169>
- García-Ceberino, J. M., Gamero, M. G., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). La percepción de la competencia en fútbol como indicador de la intencionalidad de los estudiantes de ser físicamente activos. *E-balonmano Com*, 17(1), 73-84. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.17.73>
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behaviour* (pp. 1-53). Blackwell Publishers.
- Leyton-Román, M., Núñez, J. L., & Jiménez-Castuera, R. (2020). The importance of supporting student autonomy in physical education classes to improve intention to be physically active. *Sustainability*, 12(10), 4251. <https://doi.org/10.3390/su12104251>
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883–904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2021/2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267. <https://doi.org/10.25009/pys.v17i2.710>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016308009.pdf>
- Nielsen, G., Wikman, J. M., Appleton, P. R., Bentsen, P., & Elsborg, P. (2024). Predicting adolescents' continuation in club sports: A prospective cohort study of the importance of personal and contextual motivational factors in five sports in Denmark. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 34(4), e14616. <https://doi.org/10.1111/sms.14616>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. <http://dx.doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., España-Romero, V., Vicente-Rodriguez, G., Martínez-Gómez, D., Manios, Y., Béghin, L., Molnar, D., Widhalm, K., Moreno, L. A., Sjöström, M., & Castillo, M. J. (2011). The International Fitness Scale (IFIS): Usefulness of self-reported fitness in youth. *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 701-711. <https://doi.org/10.1093/ije/dyr039>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., & Cuevas, R. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *European Journal of Human Movement*, 30, 53-71. <https://doi.org/10.1037/t66997-000>
- Valero-Valenzuela, A., Huéscar, E., Núñez, J. L., León, J., Conte, L., y Moreno-Murcia, J. A. (2021). The role of controlled motivation in the self-esteem of adolescent students in Physical Education classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11602. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111602>

- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>