

# Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes

## Motivation toward Physical Education and regular physical activity in adolescents

---

JAVIER DE VARGAS VIÑADO

Universidad de Valencia. Avd. Tarongers, 4. 46022. Valencia. España.

[jafevi@alumni.uv.es](mailto:jafevi@alumni.uv.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0885-8370>

EMILIA M<sup>a</sup> HERRERA MOR

Universidad de Valencia. Avd. Tarongers, 4. 46022. Valencia. España.

[emilia.herrera@uv.es](mailto:emilia.herrera@uv.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6897-1151>

Recibido: 15-09-2019. Aceptado: 23-12-2019.

Cómo citar / Citation: de Vargas-Viñado, J. F. y Herrera-Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>

**Resumen:** El objetivo de este estudio fue analizar la motivación de los adolescentes hacia la Educación Física (EF) y la práctica de actividad física habitual en función del género y en función de su práctica de actividad física habitual. La muestra del estudio estuvo formada por 83 estudiantes de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 14 y 17 años ( $M = 15.06$ ;  $DT = .79$ ), en Valencia (España). Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Motivación en las Clases de EF (CMEF), que incluye la motivación intrínseca, la regulación identificada, la regulación introyectada, la regulación externa y la desmotivación, y el Inventario sobre Actividad Física Habitual en Adolescentes (IAFHA), compuesto por la actividad físico deportiva, la actividad física en el ámbito escolar y la actividad física en el tiempo de ocio. Los resultados mostraron que los chicos presentan una mayor motivación intrínseca y un mayor nivel de actividad física habitual que las chicas. Asimismo, aquel alumnado que realizaba mayor nivel de actividad física habitual registró más motivación intrínseca y regulación identificada hacia la EF y menor desmotivación.

**Palabras clave:** Educación Física; motivación; actividad física; adolescencia, género.

**Abstract:** The aim of this study was to analyze the motivation towards Physical Education (PE) and regular physical activity focusing on gender and everyday physical activity practice. The study sample consisted of 83 students, aged between 14 and 17 years ( $M = 15.06$ ;  $SD = .79$ ), from a secondary education school in Valencia (Spain) The instruments used were the

Motivation Questionnaire in the PE Classes (CMEF), which measures intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation and amotivation, and the Inventory on Habitual Physical Activity in Adolescents (IHCAA), composed of physical sports activity, physical activity in the school environment and physical activity in leisure time. The results showed that boys have a greater intrinsic motivation and physical activity level than girls. Likewise, those students with a higher level of regular physical activity practice registered more intrinsic motivation and identified regulation towards PE, and lower amotivation.

**Keywords:** Physical Education; motivation; physical activity; adolescence; gender.

---

## INTRODUCCIÓN

La motivación es uno de los aspectos más investigados en la asignatura de EF en los últimos años (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-Ponce y García-Calvo, 2012). Sin embargo, nos encontramos con un término confuso, multidimensional e ilustrativo de la conducta de las personas (Cera, Almagro, Conde y Sáenz-López, 2015). Comúnmente, se dice que es aquella fuerza que incita a las personas a realizar una tarea establecida, utilizando la dimensión volitiva, el querer hacer algo (Núñez y Fontana, 2009). Además, encontramos que la dirección de la conducta para alcanzar un propósito, la persistencia para conseguir una meta o la intensidad, referida al esfuerzo, son características comunes de la motivación (Palmero, 2005; Weinberg y Gould, 2018).

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) aborda cuestiones básicas como el desarrollo de la personalidad, la autorregulación, las necesidades psicológicas universales, los objetivos y aspiraciones en la vida, la energía y la vitalidad, entre otros. Deci y Ryan (2008) diferencian entre motivación autónoma y motivación controlada. La primera comprende tanto la motivación intrínseca como los tipos de motivación extrínseca en que las personas han identificado el valor de una actividad o la han integrado en su identidad. La segunda consiste en la regulación externa, en la que comportamiento depende de contingencias externas como castigos o recompensas, y en la regulación introyectada, cuando una acción ha sido parcialmente interiorizada y se sustenta por aspectos como la aprobación, evitar la culpa, mantener la autoestima o el ego. Dichas motivaciones sustentan e impulsan los comportamientos.

Según Moreno y Martínez (2006), las aplicaciones prácticas de la

Teoría de la Autodeterminación deberán ir encaminadas a estimular la orientación del individuo que practica alguna actividad físico-deportiva hacia la conducta autodeterminada, la mejora de la motivación intrínseca, el feedback positivo, promover metas orientadas al proceso, explicar el propósito de la actividad, fomentar la relación social o utilizar recompensas cautelosamente (Moreno y Martínez, 2006).

Por lo tanto, los principales objetivos de las clases de EF deberían ser crear un clima adecuado que favorezca la motivación autónoma hacia la actividad física y proporcionar al alumnado las actitudes necesarias y motivaciones para que practiquen deporte fuera del horario académico y durante el resto de sus vidas (Moreno, Zomeño y Marín, 2009). A menudo, el nivel de actividad física mostrada en las clases está influenciado por el grado de motivación del alumnado (Morente, Zagalaz, Molero y Carrillo, 2012), siendo la actividad física una herramienta que sirve para la regulación motivacional y el fomento de estilos de vida saludables (Charchaoui, Cachón, Chacón y Castro, 2017). A todo esto, cabe destacar que la motivación no siempre es controlable por los múltiples condicionantes externos que pueden facilitar, o no, alcanzar un estado adecuado para afrontar las tareas (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014).

Es fundamental que los estudiantes tengan vivencias positivas en las clases de EF para adquirir una actitud más favorable hacia la actividad física, una mayor motivación autónoma y un aumento de la práctica de actividad física. A nivel nacional, se ha comprobado cómo las experiencias gratificantes en las clases de EF por parte de los adolescentes se vinculan con una mayor afinidad por la actividad física (Aibar et al., 2015), de la misma manera que el alumnado que practica actividades físico-deportivas fuera de las aulas se interesa más por la materia y aumenta el gusto por ella (Moreno y Hellín, 2007). También se ha observado una relación positiva entre las actitudes hacia la EF y las razones intrínsecas para practicar deporte (Gutiérrez, 2017). Igualmente, a nivel internacional, se ha comprobado que los comportamientos positivos hacia la EF se relacionan con el alumnado motivado intrínsecamente que realiza actividades físico-deportivas fuera del horario escolar (Koca y Demirhan, 2004), y que los estudiantes que describen emociones positivas (satisfacción, placer, interés, compromiso...) en EF han mostrado un nivel más alto de motivación autónoma (Løvoll, Bentzen y Säfvenbom, 2019).

La adolescencia es un periodo crítico para la práctica deportiva. El

40% de los adolescentes de entre 14-16 años manifiestan haber abandonado la práctica deportiva (Nuviala, Tamayo, Nuviala, Pereira y Carvalho, 2012) y el 47,9% de adolescentes se consideran inactivos o muy inactivos, siendo las chicas las que presentan menor nivel de actividad física y de gasto energético (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís y Peiró-Velert, 2012). Ellas realizan menos actividad física que los chicos y, además, la disminución del nivel de actividad física con la edad es más marcada y temprana (Ramos, Jiménez-Iglesias, Rivera y Moreno, 2016).

Conocer el tipo de motivación del alumnado respecto a la asignatura de EF va a ser importante para comprobar si los alumnos que muestran menor motivación autodeterminada van a ser también los que registran menores niveles de actividad física habitual, o viceversa. Establecer estrategias que desarrollen la motivación autónoma en el alumnado hacia la EF y que promocionen la práctica de actividad física saludable va a ser fundamental para reducir los índices de sedentarismo en la población adolescente. Especialmente, se debería prestar atención al género femenino, por ser el que comúnmente muestra menores índices de actividad física.

En este marco, el objetivo de la presente investigación es conocer, por un lado, la motivación del alumnado de 3º y 4º de ESO en las clases de EF y, por otro, su nivel de actividad física habitual. Asimismo, se plantea la relación entre su tipo de motivación hacia las clases de EF y su nivel de actividad física habitual; igualmente, se comparan los tipos de motivación entre chicos y chicas y las diferencias en la actividad física habitual entre sexos.

## **1. MÉTODO**

### **1.1. Participantes**

Los participantes fueron alumnos y alumnas de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto público de la ciudad de Valencia (España). En términos generales, su nivel socioeconómico era medio y la mayoría vivía en las proximidades del centro, aunque existían casos aislados de alumnado que residía en otros municipios cercanos. Además, algunos de ellos eran origen sudamericano y chino. La muestra final, como se presenta en la tabla I, la formaron 83 estudiantes –34 chicos y 49 chicas– y, respecto a sus cursos, 38 se encontraban en tercero

de la ESO y 45 en cuarto. Su edad media era 15.06 (.79), oscilando entre los 14 y 17 años.

**Tabla I.** Muestra final de participantes

	N	Edad	Curso	
		<i>M (DT)</i>	3° ESO	4° ESO
<b>Masculino</b>	34	15.09(.75)	12	22
<b>Femenino</b>	49	15.04 (.81)	26	23
<b>Total</b>	83	15.06 (.79)	38	45

(Nota: *M*=Media; *DT*= Desviación Típica)

## 1.2. Instrumentos

Se administraron los dos cuestionarios: Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física (CMEF) y el Inventario de Actividad Física Habitual para Adolescentes (IAFHA).

El CMEF fue validado por Sánchez-Oliva et al. (2012). El cuestionario se utiliza para valorar el tipo de regulación motivacional del alumnado en las clases de EF. Dicho instrumento consta de 20 ítems que valoran la motivación intrínseca, la regulación identificada, la regulación introyectada, la regulación externa y la desmotivación. Se utiliza una escala de Likert de 1 (“totalmente en desacuerdo”) a 5 (“totalmente de acuerdo”).

El IAFHA ha sido adaptado a la población adolescente (jóvenes de ambos sexos de 13 a 17 años), sobre el inventario original de Baecke, Burema, y Frijters (1982), por Gálvez, Rodríguez y Velandrino (2006) y validado por los mismos autores. El inventario puede considerarse como un instrumento aceptable para la medición de los niveles de actividad física habitual en adolescentes.

Este último cuestionario está compuesto por 16 ítems estructurados en tres bloques para el estudio del Índice de Actividad Física Habitual (IAFH): la actividad física durante la práctica deportiva (ID), conformado por 3 ítems; durante el tiempo de permanencia en el centro escolar (IE), estructurado en 8 ítems; y durante el tiempo de ocio y tiempo libre (IO), integrado por 5 ítems. En el ítem 1 del primer bloque, se pregunta por el tipo de práctica deportiva, así como la frecuencia y

horas de práctica. De estos resultados se deriva un gasto calórico que corresponderá a una puntuación del 1 (gasto calórico menor a 500 kcal/semana) al 5 (gasto calórico mayor a 6000 kcal/semana). En la estimación general de los ítems se le pide al sujeto que manifieste su propia valoración de la actividad física que realiza habitualmente en los tres momentos de su vida cotidiana. El rango de puntuación de cada ítem y, al mismo tiempo, de los cuatro índices que se valoran (ID, IE, IO e IAFHA), va del 1 (menor nivel de actividad física) al 5 (mayor nivel de actividad física). La puntuación de cada bloque es la media aritmética de la puntuación de sus ítems y, asimismo, la puntuación final del cuestionario se obtiene de la media aritmética de los tres bloques que conforman su estructura.

### **1.3. Procedimientos**

El diseño que se aplicó para esta investigación fue descriptivo y transversal de carácter cuantitativo, siguiendo una metodología no experimental.

Inicialmente, al tratarse la muestra de menores de edad, fue necesaria la autorización firmada por los padres o madres, donde permitían a sus hijos participar en el presente estudio. Por ello, antes de desarrollar y pasar cualquier tipo de cuestionario, se elaboró y se entregó la hoja del consentimiento informado en cuestión. Aspectos como los objetivos de la investigación, los riesgos, los procedimientos o las entidades responsables de la investigación estaban descritos, con la intención de reducir al máximo las dudas que pudiesen surgir.

Se siguieron códigos y principios éticos señalados por Meo (2010) para no generar ningún tipo de inconveniente a los participantes del estudio: consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad.

Tras recoger las autorizaciones, el alumnado procedió a completar los cuestionarios, que fueron realizados en las horas de clase. De una muestra potencial de 109 estudiantes, se consiguió una muestra final de 83. Esto se debió a tres motivos: no entregar la autorización o no ser autorizados para realizar los cuestionarios, no asistir el día de realización del cuestionario o no contestar correctamente a las preguntas u omitir alguna.

## **1.4. Análisis de datos**

El tratamiento de datos se realizó mediante el programa estadístico de Statistical Package for Social Sciences (SPSS), en la versión 25.

En primer lugar se comprobó la normalidad a través de la prueba Kolmogorov–Smirnov y se obtuvo que en algunas variables la distribución era normal ( $p > .05$ ), y en otras no se cumplía la normalidad ( $p < .05$ ). Por lo tanto, se utilizaron pruebas paramétricas como T-Student y ANOVAS cuando se cumplió la normalidad de la muestra y las pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis, en aquellas variables que no cumplieron la normalidad.

## **2. RESULTADOS**

### **2.1. Propiedades psicométricas de los cuestionarios**

La fiabilidad del cuestionario CMEF se ha analizado a través del alfa de Cronbach en relación a las diferentes variables estudiadas en el mismo. En todas las variables se cumple que el alfa de Cronbach es mayor a .70 excepto en motivación introyectada, en la cual el resultado es de .688. En motivación intrínseca corresponde a .787, en identificada a .819, en externa corresponde a .772 y en desmotivación a .891.

### **2.2. Motivación en el alumnado y actividad física habitual**

Los resultados del CMEF se aprecian en la tabla II. La motivación del alumnado hacia la EF es superior a los 3 puntos en motivación intrínseca y en regulación identificada, y con valores cercanos a los 3 puntos en regulación introyectada y externa. La desmotivación es la que refiere menor puntuación, 1.68 puntos. La puntuación máxima posible en cada una de estas variables es de 5 puntos y la mínima de 1 punto. En cuanto al género, las puntuaciones medias en chicos son mayores que en chicas en todas las variables, excepto en desmotivación. La Actividad Física Habitual (AFH) es superior en hombres que en mujeres.

**Tabla II.** Motivación y AFH en el alumnado de secundaria

<b>Variables</b>	<b>Femenino</b> <i>M (DT)</i>	<b>Masculino</b> <i>M (DT)</i>	<b>Total</b> <i>M (DT)</i>
<b>Motivación Intrínseca</b>	3.21 (1.01)	3.44(.73)	3.44(.94)
<b>Regula Identificada</b>	3.11(.97)	3.41(.70)	3.23(.88)
<b>Regula Introyectada</b>	2.92(.80)	3.03(.74)	2.97(.77)
<b>Regula Externa</b>	2.80(2.85)	2.92(.88)	2.85(.84)
<b>Desmotivación</b>	1.01(1.68)	1.52(.57)	1.68(.87)
<b>AFH</b>	2.8(.57)	32(.48)	2.98(.26)

(Nota: *M*=Media; *DT*= Desviación Típica)

Para facilitar la labor en el análisis de datos, en relación al índice de actividad física habitual, la muestra se ha distribuido en función de la AFH, diferenciando 3 grupos mediante la determinación de los percentiles 33 y 66. De un valor máximo de 5 puntos, si el resultado era menor de 2,5 se agrupaba en el grupo 1; si se situaba entre 2,5 y 3, se le asignaba el valor 2; y si el valor era superior a 3, se le asignaba el 3. Los resultados de tal clasificación pueden observarse en la tabla III.

Estas 3 agrupaciones en función del nivel de actividad física son las que se utilizarán para establecer las diferencias de esta variable en relación con la motivación hacia la EF, siendo el grupo 1 el que menos actividad física realiza y el grupo 3 el que más.

**Tabla III.** Agrupación alumnado según la AFH

	<b>Índice de AFH</b>	<b>N</b>	<b><i>M (DT)</i></b>
<b>Grupos índice de AFH</b>	Menor de 2,5	26	2.39 (.31)
	De 2,5 a 3	27	2.89 (.25)
	Más de 3	30	3.56 (.26)

(Nota: *M*=Media; *DT*= Desviación Típica)

### 2.3. AFH según el sexo

La variable de AFH según el género cumple los requisitos para establecer la prueba paramétrica de T-Student y determinar si se aprecian diferencias significativas entre los géneros.



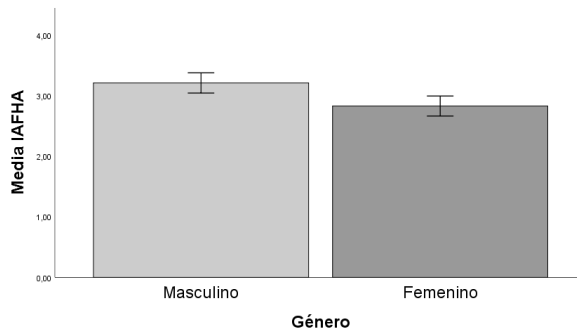
Tras el análisis, se observó que existían diferencias significativas entre los chicos y las chicas ( $t(81) = 3.17, p >.05$ ) tal y como se puede observar en la tabla IV.

**Tabla IV.** Prueba T-Student en función del género

Variable	Género	M (DT)	t(gl)	p
AFH	Femenino	2.8 (0.57)	3.17(81)	.002**
	Masculino	3.2 (0.48)		

(Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; \*\*<.01)

Los indicadores del nivel de AFH dan unos valores medios más elevados para los alumnos que para las alumnas (ver figura 1). Las diferencias que se han establecido son significativas al verse que la media del género masculino tiene una puntuación de 3.2 (.57), frente a 2.8 (.48) del género femenino, siendo los chicos los que practican mayor cantidad de actividad física. El valor del tamaño del efecto para la AFH según el género resulta ser mediano ( $r = 0.33$ ).



(Nota: Barras de error: 95% de CI)

**Figura 1.** Índice actividad física habitual según género

### 2.4. CMEF según el género

Para el análisis de la motivación identificada, introyectada y externa según el género se utilizó la prueba paramétrica T-Student. En cambio, para la motivación intrínseca y la desmotivación, la muestra no registró una distribución normal, por lo que se optó por la realización de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Respecto a las diferencias en cuanto a la motivación y el género, no se establecieron diferencias significativas entre chicos y chicas en la regulación identificada ( $t(81) = 1.54, p > .05$ ), la regulación introyectada ( $t(81) = .65, p > .05$ ), y la regulación externa ( $t(81) = .66, p > .05$ ), tal y como se representa en la tabla V.

**Tabla V.** T de Student para regulación identificada, introyectada y externa

Tipos regulación	Género	M (DT)	t(gl)	P
Regulación identificada	Femenino	3.11(.97)	1.54 (81)	.126
	Masculino	3.41 (.70)		
Regulación introyectada	Femenino	2.92 (.80)	.65 (81)	.516
	Masculino	3.03 (.74)		
Regulación externa	Femenino	2.80 (.81)	.66 (81)	.506
	Masculino	2.92 (.88)		

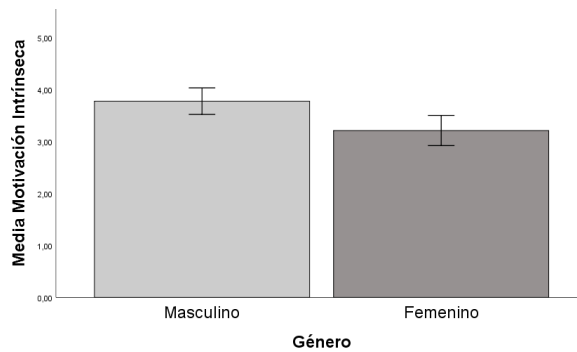
(Nota: M=Media; DT= Desviación Típica)

En la variable de desmotivación no se observaron diferencias significativas entre chicos y chicas ( $z = -.777, p > .05$ ), pero sí en motivación intrínseca ( $z = -2.630, p < .05$ ) (ver tabla VI). La motivación intrínseca resultó ser mayor en el género masculino que en el femenino, tal como se presenta en la figura 2. El valor del tamaño del efecto que se observa para la motivación intrínseca resulta mediano ( $r = .34$ ).

**Tabla VI.** U de Mann-Whitney para la motivación intrínseca y desmotivación según el género

Variables	Femenino	Masculino	z	p
	M (DT)	M (DT)		
Motivación Intrínseca	3.21 (1.01)	3.44 (.73)	-2.63	.009**
Desmotivación	1.01 (1.68)	1.52 (.57)	-.77	.43

(Nota: M=Media; DT= Desviación Típica; \*\*<.01)



(Nota: Barras de error: 95% de CI)

**Figura 2.** Motivación intrínseca según el género

### 2.5. CMEF según el nivel de actividad física habitual realizada

Con relación al análisis de la motivación en EF y IAFH el índice de actividad física habitual, la regulación externa cumplió los requisitos para aplicar la prueba paramétrica ANOVA. Para el resto de las variables se utilizó la prueba equivalente no paramétrica de Kruskal-Wallis.

En el resultado de la prueba ANOVA para la variable de regulación externa encontramos que no existen diferencias significativas entre los 3 niveles de práctica de actividad física establecidos, como se observa en la tabla VII: regulación externa ( $F(2,80) = 743; p > .05$ ).

**Tabla VII.** ANOVA en regulación externa en función del grupo de AFH

Grupo AFH	M(DT)	F(gl1;gl2)	P
Menos de 2,5	2.7 (.82)	.743 (2, 80)	.479
2,5 a 3	2.8 (8.1)		
Más de 3	2.9 (8.8)		

(Nota: M=Media; DT= Desviación Típica)

En lo que respecta al resto de los bloques de la motivación, y tras la realización de la prueba de Kruskal-Wallis, se observaron otro tipo de resultados. En primer lugar, la regulación introyectada no presentó diferencias significativas entre grupos ( $X^2 = 2.100, gl = 2, p < .05$ ). Para el resto de variables analizadas se establecieron diferencias significativas: motivación intrínseca ( $X^2 = 10.297, gl = 2, p < .05$ ), regulación identificada ( $X^2 = 8.172, gl = 2, p < .05$ ), regulación introyectada

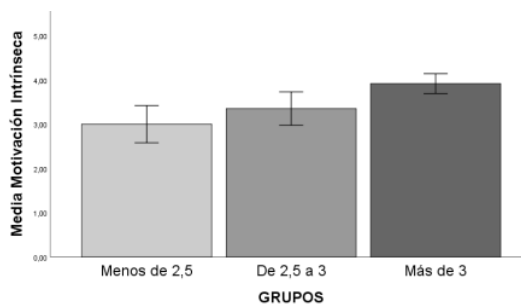
( $X^2=2.100$ ,  $gl=2, p<.05$ ) y desmotivación ( $X^2=6.713, gl=2, p<.05$ ). Estos resultados los podemos observar en la tabla VIII y figura 3.

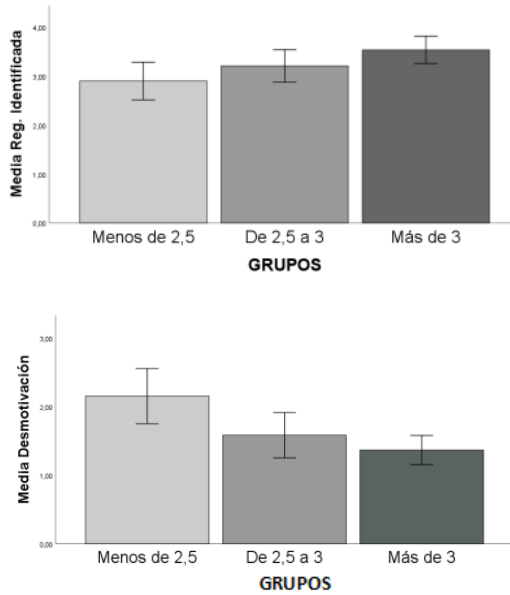
**Tabla VIII.** Prueba Kruskal-Wallis para la motivación intrínseca, regulación identificada, introyectada y desmotivación según el nivel de AFH

	Menos de 2.5 puntos <i>M (DT)</i>	De 2.5 a 3 puntos <i>M (DT)</i>	Más de 3 puntos <i>M (DT)</i>	$X^2$	<i>p</i>
<b>Motivación intrínseca</b>	3.00 (.10)	3.35 (.95)	3.91 (.60)	10.297	.006**
<b>Regulación Identificada</b>	2.90 (.95)	3.21(.84)	3.54 (.75)	8.172	.017*
<b>Regulación Introyectada</b>	2.69 (.85)	3.06 (.82)	3.12 (.61)	2.100	.350
<b>Desmotivación</b>	2.15 (.99)	1.58 (.84)	1.37 (.57)	6.713	.035*

(Nota: *M*=Media; *DT*= Desviación Típica; \* $<.05$ ; \*\* $<.01$ )

En las pruebas post-hoc observamos que, en motivación intrínseca, el grupo 3 muestra diferencias significativas respecto al grupo 1 ( $p = .001$ ) y el grupo 2 ( $p = .008$ ). En regulación identificada, el grupo 3 obtiene diferencias significativas respecto al grupo 1 ( $p = .012$ ). Por último, en desmotivación, en el grupo 3 se observa una diferencia significativa respecto al 1 ( $p = .000$ ). El grupo 3 es el que obtiene puntuaciones más altas respecto al resto de grupo en motivación intrínseca y regulación identificada pero no en desmotivación, donde el grupo 3 puntúa más bajo. Para la motivación intrínseca ( $\eta_H^2 = .153$ ) y desmotivación ( $\eta_H^2 = .165$ ), el valor del tamaño del efecto que se obtiene es grande y en motivación identificada ( $\eta_H^2 = .08$ ) resulta medio.





(Nota: Barras de error: 95% de CI)

**Figura 3.** Medias de motivación intrínseca, regulación identificada y desmotivación en grupos AFH.

### 3. DISCUSIÓN

#### 3.1. Índice actividad física habitual en función del género

En lo que respecta a la relación entre el nivel de AFH y el género, se comprobó la existencia de diferencias significativas entre los chicos y las chicas, siendo los chicos quienes presentan valores más elevados. Conviene añadir que la mayoría de los trabajos que comparan y estudian estas dos variables obtienen resultados similares.

Este resultado es coincidente con el de diversos estudios, tanto a nivel internacional como nacional. Borraccino et al., (2009) analizaron una amplia muestra de 150.000 estudiantes de distintos países y se hallaron diferencias significativas en favor de los chicos. En España, Ortega et al. (2005) obtuvieron los mismos resultados y mostraron, además, que los chicos tienen mejor condición física que las chicas. A su vez, Beltrán et al. (2017) comprobaron que los varones adolescentes son

un grupo poblacional que realiza más actividad física de carácter vigoroso, mientras que el género femenino muestra comportamientos más sedentarios en sus horas libres, como las tardes o los fines de semana.

A pesar de los estudios que indican que la práctica de actividad física es mayor en chicos que en chicas destacamos una investigación que obtiene resultados inversos. El estudio de Espejo et al. (2017), desarrollado en adolescentes de zonas rurales, se obtuvo que las chicas practicaron más actividad física que los chicos. El contexto del estudio podría explicar tales diferencias.

Es necesario investigar los motivos que llevan a establecer estos resultados. Principalmente, estas diferencias se justifican porque las chicas acostumbran a dejar a un lado el deporte en un porcentaje notablemente mayor que los chicos (51.7% y 24.6% respectivamente), aunque el porcentaje de abandono deportivo global en la franja de los 12-16 años alcanza el 47.9% (Isorna et al., 2013). La falta de tiempo es un motivo común que achacan ambos géneros para el abandono deportivo (Gómez, Gálvez, Escribá, Tárraga y Tárraga, 2017).

### **3.2. Motivación en función del género**

En cuanto a la fiabilidad del CMEF, cabe destacar que el resultado de la variable de motivación introyectada fue .688. Este resultado resulta coincidente con el obtenido por Moreno et al. (2009) en su estudio sobre la validación del cuestionario, donde la motivación introyectada fue la única variable que no alcanzó el .7.

Como podemos observar en este estudio, respecto al factor género y el tipo de motivación del alumnado hacia la EF, los alumnos son los que muestran mayor motivación por la misma. Mayormente los chicos participan en las sesiones por el puro placer de disfrutar de ellas, sin intención de recibir recompensas externas. Este resultado sería coincidente con estudios que indicaron que las alumnas muestran menor diversión (Gómez et al., 2011) e interés en EF (Moreno y Cervelló, 2010).

En contraposición a los resultados del presente trabajo, encontramos el estudio de Moreno, Hellín, Hellín y Cervelló (2006) que determinó que los chicos obtienen los valores más elevados en la regulación externa, participando por recompensas externas, mientras que las chicas orientan su comportamiento en las sesiones de EF hacia la motivación intrínseca.

No obstante, predominan los estudios que no establecen diferencias entre chicos y chicas en motivación, y que indican que la motivación que prima entre el alumnado es la motivación intrínseca y la regulación identificada, tal como se obtiene en este trabajo. Riccetti y Gómez (2017) observan un nivel elevado de motivación intrínseca hacia la EF sin establecer apenas diferencias entre chicos y chicas adolescentes. En el alumnado de educación primaria tampoco se observan diferencias, primando la motivación intrínseca e identificada en ambos géneros (Castaño, Navarro y Basanta, 2015). Los resultados de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2014) indican que la motivación intrínseca es la variable, en conjunto, con mayores puntuaciones y Fernández et al. (2018) concluyen que la motivación intrínseca y la regulación identificada alcanzan puntuaciones por encima del resto. Por último, Ntoumanis (2002) estudió el tipo de perfil motivacional del alumnado y comprobó que el porcentaje más alto de los estudiantes adolescentes británicos mostraban altos niveles de motivación intrínseca e identificada, niveles relativamente altos de esfuerzo, disfrute y bajos de aburrimiento, mientras que el porcentaje de desmotivación y regulación externa era menor, sin encontrar diferencias entre chicos y chicas.

La mayor percepción de competencia y de autonomía en el alumnado se vincula con elevados niveles de motivación intrínseca (Moreno, Joseph y Huéscar, 2013), por lo que va a ser fundamental desarrollar estrategias que nos orienten a estos objetivos.

### **3.3. Diferencias entre el nivel de actividad física habitual y los diferentes tipos de motivación**

En relación a los diferentes tipos de motivación con los niveles establecidos de AFH, se observaron diferencias positivas entre el grupo 3, que realizaba más AFH, respecto a los grupos de menor AFH en regulación intrínseca, identificada y desmotivación. Las aportaciones bibliográficas respecto al estudio de estas variables son escasas, ya que los estudios hasta la fecha no categorizan estos tres niveles de AFH. No obstante, el estudio de Moreno et al. (2006), que vincula la actividad física realizada fuera del centro escolar con el nivel de motivación, estableció diferencias significativas entre los que practicaban actividad física y los que no la realizaban. Se representaron diferencias significativas en favor del grupo que practicaba actividad física en las horas extraescolares en la variable de motivación intrínseca. Para la

desmotivación, al igual que en el presente documento, las diferencias también eran significativas, siendo aquellos que no practicaban actividad física los que menos interés y ánimo mostraban.

Por otro lado, se ha podido determinar que el alumnado que participaba en actividades extraescolares de carácter deportivo reflejaba un comportamiento orientado a la autodeterminación, además de sentirse más competentes a nivel físico que aquellos que no practican deporte fuera del Centro Escolar (Hellín, 2007). Se podría destacar aquí las afirmaciones de Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz- Camacho y Bracho-Amador (2012), quienes afirman que la mayor frecuencia de actividad física extraescolar se relaciona positivamente con la motivación intrínseca hacia la asignatura y que podría ser una relación a investigar en mayor profundidad.

Respecto a las limitaciones del presente estudio, encontramos el tamaño de la muestra y la localización del mismo. Sería adecuado utilizar muestras más grandes así como establecer estudios en otros contextos socio-educativos, como zonas rurales o municipios con menor oferta de actividades deportivas extraescolares. También se consideraría conveniente comparar el tipo de motivación y el índice de actividad física habitual entre diferentes centros educativos de diferente localización y entre diferentes cursos o niveles educativos. Por todo ello, interesaría contrastar los resultados de este estudio con otros más que lo amplíen y lo complementen.

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados del presente trabajo aprecian diferencias significativas entre los alumnos y las alumnas en la variable de motivación intrínseca. Los alumnos dan valor a la asignatura por propio interés, diversión o placer del movimiento, lo cual podría ayudarles a tener una mayor predisposición hacia la práctica deportiva.

Los alumnos también realizan más AFH que las chicas, estableciéndose diferencias significativas. Los chicos están más vinculados a la práctica deportiva y llevan, generalmente, estilos de vida más activos.

En relación al nivel de actividad física y la motivación del alumnado, se observa que aquel alumnado que tienen un mayor índice de AFH está más motivado intrínsecamente hacia la EF, actúa por una regulación identificada y su desmotivación es menor que aquellos cuyo nivel de



AFH es menor. Por ello, se puede entender que el alumnado con mayor motivación autónoma hacia la EF y menos desmotivado es el que se encontraría físicamente más activo.

Los resultados apuntan que la motivación autónoma hacia la EF es importante para crear afinidad hacia la actividad física. A su vez, el género femenino es el que registra menores índices de motivación intrínseca y actividad física habitual. No obstante se necesitarían estudios con mayor muestra y en diferentes contextos educativos para corroborar estos resultados.

La motivación autónoma en Educación Física va a facilitar que el alumnado esté más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez que el docente mejora su calidad profesional. Actualmente, se reconoce que las estrategias que promocionan el apoyo a la autonomía en EF van a tener una repercusión importante para generar motivación autónoma en el alumnado. Asimismo, la vivencia de experiencias positivas en EF junto con otras estrategias de promoción de la actividad física deben ser aspectos a tener en cuenta para la reducción del sedentarismo en la adolescencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García, L., Estrada, S. y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía : el rol del profesor de Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 0155-0161. Obtenido en: <https://ddd.uab.cat/record/128722>
- Baecke, J., Burema, J., yFrijters, E. (1982).A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 36, 936- 942.
- Borraccino, A., Lemma, P., Iannotti, R. J., Zambon, A., Dalmaso, P., Lazzeri, G. y Cavallo, F. (2009).Socioeconomic effects on meeting physical activity guidelines: comparisons among 32 countries. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(4), 749-756. Obtenido en: <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181917722>
- Beltrán, V. J., Sierra, A. C., Jiménez, A., González-Cutre, D., Martínez, M. C. y Cervelló, E. M. (2017). Diferencias según género en el tiempo empleado por adolescentes en actividad sedentaria y actividad física en diferentes segmentos horarios del día. *Retos: nuevas tendencias en educación física*,

*deporte y recreación*, (31), 3-7. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5841333>

Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(45), 122-137.

En: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista45/artactividad266.html>

Castaño, M. E., Navarro, R. y Basanta, S. (2015) ¿Qué tipo de motivación predomina en los escolares de educación primaria hacia la educación física? un estudio descriptivo. *EmásF: revista digital de educación física*, (35) 152-160.

Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391133>

Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (27), 8-13. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5407707>

Charchaoui, I., Cachón, J., Chacón, F. y Castro, R. (2017). Tipos de motivación para participar en las clases de Educación Física en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria . *Acción Motriz: Tu Revista Científica Digital*, 18, 37-46. Obtenido en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/68832>

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. Obtenido en: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. Obtenido en: <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Espejo, T., Martínez, A., Chacón, R., Zurita, F., Castro, M. y Cachón, J. (2017). Consumo de alcohol y actividad física en adolescentes de entorno rural. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 17(1), 97-105. Obtenido en: <https://doi.org/10.21134/haaj.v17i1.289>

Fernández, J., Montero, J., Grijota, F., Barrientos, G., Pérez-Quintero, M. y Muñoz, D. (2018). Hábitos e influencias de adolescentes en actividades

deportivas extraescolares. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 49-61.

- Gálvez, A., Rodríguez, P. L. y Velandrino, A. (2006). IAFHA: Inventario de actividad física habitual para adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6, 16.
- Gómez, L., Gálvez, A., Escribá, A., Tárraga, P. J. y Tárraga, M. L. (2017). Revisión y análisis de los motivos de abandono de práctica de actividad física y auto percepción de competencia motriz. *Journal of Negative and No Positive Results: JONNPR*, 2(2), 56-61.
- Gómez, A., Gámez, S. y Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(2), 183-195. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696629>
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 23-27. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554674>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M. y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of Motivational Profiles of Satisfaction and Importance of Physical Education in High School Adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(4), 614-623. Obtenido en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3763306/>
- Gutiérrez, M. (2017). Efecto de las actitudes hacia la Educación Física sobre los motivos de práctica deportiva fuera del horario escolar. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 123-140. Obtenido en: <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1747>
- Hellín, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Obtenido en: <https://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/bddcafyd/article/view/164>

- Isorna, M., Ruiz, F. y Rial, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 23, 93-102. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414705>
- Koca, C. y Demirhan, G. (2004). An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation. *Perceptual and Motor Skills*, 98(3), 754-758. Obtenido en: <https://doi.org/10.2466/pms.98.3.754-758>
- Løvoll, H. S., Bentzen, M. y Säfvenbom, R. (2019). Development of Positive Emotions in Physical Education: Person-Centred Approach for Understanding Motivational Stability and Change. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. Obtenido en: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639818>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A. y Fernández-Río, J. (2015). Perfeccionismo, metas de logro 2 × 2 y regulaciones motivacionales en el contexto de la educación física. *Aula Abierta*, 43(1), 18-25.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en la investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=495950240001>
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. M. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Wanceulen. Sevilla. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=431209>
- Moreno, J. A. y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-20. Obtenido en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1607-40412007000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412007000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G. y Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. En A. Díaz (Ed.), VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Congreso llevado a cabo en Murcia, España: ICD.

- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2002). Alumnos con deficiencia psíquica. ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(8), 298-319. Obtenido en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.html>
- Moreno, J. A., Joseph, P. y Huéscar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 30-39. Obtenido en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8021>
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. Obtenido en: <https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871>
- Moreno, J. A., Zomeño, T. E. y Marín, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de Educación Física. *Apunts: EF y deportes*, 95, 38-43. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2987754>
- Morente, H., Zagalaz, M. L., Molero, D. y Carrillo, S. (2012). Prevención de la obesidad infantil a través de una motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física. *Nuevas tendencias EF, Deporte y Recreación*, 22, 33-37. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985019>
- Núñez, M. C. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3117337>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. Obtenido en: <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194. Obtenido en: [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00020-6](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00020-6)

- Nuviala, A. N., Fajardo, J. A. T., Nuviala, R. N., Pereira, E. y Carvalho, J. (2012). Predicción del abandono deportivo en la adolescencia a través del estudio de la calidad percibida. *Movimento*. 18(1), 221- 239.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., Moreno, L. A., González-Gross, M., Wärnberg, J. y Gutiérrez, Á. (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentes españoles. Importancia para la salud cardiovascular futura (Estudio AVENA). *Revista Española de Cardiología*, 58(8), 898-909. Obtenido en: <https://doi.org/10.1157/13078126>
- Palmero, F. (2005). Motivación: Conducta y proceso. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 1-29.
- Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A., Rivera, F. y Moreno, C. (2016). Evolución de la práctica de la actividad física en los adolescentes españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (62), 335-353. Obtenido en: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.010>
- Riccetti, A. y Gómez, V. (2017). Motivación intrínseca e intención de ser físicamente activos: clases de Educación Física en Argentina. En XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Educación Física: construyendo nuevos espacios. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, Ensenada. Obtenido en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74587>
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., González-Ponce, I. y García- Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227-250. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126611010>
- Weinberg, R. y Gould, D. (2019). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.