

RELIGACIÓN

R E V I S T A

Apoyo a la autonomía y motivación: relación con la satisfacción y adherencia en Educación Física

Support for autonomy and Motivation: Relationship with satisfaction and adherence in Physical Education

Rene Marcelo Campoverde-Matute, Diego Andrés Heredia-León

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es determinar la relación que hay entre el apoyo a la autonomía, la motivación, la satisfacción y la intención de ser físicamente activo mediante un análisis de correlaciones bivariadas. Se ejecutó un estudio descriptivo transversal de tipo correlacional. La muestra de dicha investigación fue con 280 estudiantes de sexo masculino seleccionados a conveniencia, con una edad comprendida entre 11 y 18 años ($M = 14.18$, $DT = 1.44$). Se utilizaron diferentes cuestionarios y escalas para medir la percepción del apoyo a la autonomía del docente, la motivación, la satisfacción deportiva y la intención de ser físicamente activo. Se efectuaron análisis de correlaciones entre las variables de estudio. Los resultados revelaron que el apoyo a la autonomía correlaciona de manera positiva con la motivación intrínseca, la regulación identificada, la regulación introyectada, la satisfacción/diversión y la intención de ser físicamente activo, mientras que correlaciona negativamente con la desmotivación y el aburrimiento. Se concluye que los docentes de educación física que estén a favor de ambientes con apoyo a la autonomía incrementan la motivación en la clase, desarrollan la diversión y promueven la intención de mantenerse practicando actividad física en el futuro de los estudiantes, evitando la desmotivación y aburrimiento.

Palabras clave: Apoyo a la autonomía; motivación; satisfacción deportiva; educación física.

Rene Marcelo Campoverde-Matute

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador. rene.campoverde.11@est.ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-1528-3917>

Diego Andrés Heredia-León

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador. diego.heredia@ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2671-8961>

<http://doi.org/10.46652/rgn.v9i41.1210>
ISSN 2477-9083
Vol. 9 No. 41 julio-septiembre, 2024, e2401210
Quito, Ecuador

Enviado: febrero 24, 2024
Aceptado: abril 05, 2024
Publicado: abril 20, 2024
Publicación Continua



ABSTRACT

The aim of the present investigation was to determine the relationship between autonomy support, motivation, satisfaction and intention to be physically active by means of a bivariate correlations analysis. A descriptive cross-sectional correlational study was executed. The study sample consisted of 280 male students selected at convenience, aged between 11 and 18 years ($M = 14.18$, $SD = 1.44$). Different questionnaires and scales were used to measure the perception of teacher autonomy support, motivation, sport satisfaction and intention to be physically active. Correlation analyses were performed between the study variables. The results revealed that autonomy support correlates positively with intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation, satisfaction/fun and intention to be physically active, while it correlates negatively with demotivation and boredom. It is concluded that physical education teachers who are in favor of autonomy-supportive environments increase motivation in the classroom, develop enjoyment and promote the intention to remain physically active in the future of students, avoiding demotivation and boredom.

Keywords: Autonomy support; motivation; sport satisfaction; physical education.

Introducción

La Educación Física (EF) es un área educativa que toma relevancia en la promoción de hábitos saludables en busca de un bienestar integral del ser humano. El propósito de esta ciencia es fomentar la práctica de ejercicio regular y evitar el sedentarismo en los adolescentes, debido a sus innumerables beneficios físicos, psíquicos y sociales (Castillo et al., 2007). No obstante, las clases de EF en muchas ocasiones se puede presentar una experiencia negativa, lo cual provoca la desmotivación y/o la deserción de la práctica deportiva; acciones que pueden repercutir en la salud y contribuir a la adopción de hábitos sedentarios (Taylor et al., 2010). Estudios como los de Lim y Wang (2009), y Zapatero et al. (2018), han evidenciado que las experiencias negativas se dan por la deficiente actuación por parte del catedrático de la [EF]; es decir, a un desajuste entre el currículo y las prácticas deportivas de interés del adolescente.

En las investigaciones en torno a la Educación Física se ha puesto énfasis en dos aspectos: la relación entre el apoyo a la autonomía y la motivación durante las clases; y a su vez, la relación con la satisfacción de la práctica deportiva y la proyección a futuro sobre mantener la actividad. Con respecto a la primera premisa teórica, los autores Cox y Williams (2008); Goudas et al. (1994); Moreno-Murcia et al. (2013), y Standage et al. (2005), han resaltado la importancia de motivar la autonomía en el estudiante en las clases de [EF], así se trate de una percepción positiva. En este sentido, Cox y Williams (2008), exponen que no siempre esta percepción coincide el comportamiento real del profesorado.

En esta línea de estudio el apoyo a la autonomía hace referencia al deseo y voluntad que tiene una persona cuando ocupa una posición de autoridad (por ejemplo, la de un entrenador) de instalarse en el lugar, o en la figura de los otros (por ejemplo, la de un deportista o en un equipo), para detectar aspectos importantes para sus necesidades y sus sentimientos, y ofrecerles tanto la información adecuada y significativa para la realización de sus trabajos, como la oportunidad de

elección (Ryan & Deci, 2000). Cabe indicar que este planteamiento teórico ha sido ampliamente investigado en el ámbito de la educación física por varios autores (Murcia et al., 2008; Granero-Gallegos et al., 2014; Baena-Extremada et al., 2016; Heredia-León et al., 2023).

Por otra parte, este estudio se basa en la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985), puesto que los postulados de esta teoría examinan de manera general la motivación y la personalidad con sus elementos básicos. Por lo tanto, la motivación intrínseca hace referencia al placer y la satisfacción originada desde el individuo en la realización de una determinada actividad (Deci & Ryan, 1985; 1991; 2000). En cuanto a la motivación extrínseca es aquella que está sujeta al compromiso con la actividad con el fin de lograr algo, pero no como un fin en sí mismo.

La motivación extrínseca describe al compromiso con la actividad como un medio para lograr algo, pero no como un fin en sí mismo. Hay diferentes tipos de motivación extrínsecos, algunos de ellos menos autodeterminados que otros. Los menos autodeterminados son: *la regulación externa* que define el comportamiento regulado por factores externos ya sea por incentivos, como recompensas o castigos. Esto sería el caso de los estudiantes que participan en las clases con el fin para evitar que el maestro tome represalias contra ellos, o registrar malas calificaciones y *la regulación introyectada* que hace referencia a los individuos que comienzan a interiorizar las razones de sus acciones, pero actúan bajo presión autoimpuesta, para evitar sentimientos de culpa o ansiedad, esta sería una situación en la que los estudiantes estarían interesados. En las clases de educación física porque se sentirían mal si no participaron. Por otra parte, están las más autodeterminadas: *la regulación identificada* que implica realizar una actividad de forma voluntaria porque los individuos lo consideran importante y beneficioso, aunque no la disfruten. Por ejemplo, estudiantes que quieran aprender métodos para mejorar su condición física y entrenar en su tiempo libre. La regulación integrada también implica realizar la actividad libremente, pero en este caso, la elección armoniza con uno mismo. Es decir, la elección es coherente con otros aspectos del yo, como en el caso de los estudiantes que participan activamente en las clases de educación física porque forma parte de su estilo de vida activo y saludable, en que intentan cuidarse bien, comer bien, no fumar ni consumir alcohol, y practicar deportes al aire libre del horario escolar (Deci & Ryan, 1985; 1991; 2000).

Finalmente, dentro de la motivación en el último peldaño se encuentra, la desmotivación, se refiere a la falta de intencionalidad y relativa ausencia de motivación. Un ejemplo claro sería el caso de los estudiantes que no son intrínseca o extrínsecamente motivados y que no realizan las actividades propuestas por su maestro, de igual manera no tienen interés en ser participativos en clase (Deci & Ryan, 1985; 1991; 2000). Los diferentes niveles de motivación han sido ampliamente investigados por varios autores a nivel nacional e internacional en el campo de la educación física (Heredia-León et al., 2023; Castillo et al., 2015; Almagro et al., 2011; Granero-Gallegos et al., 2014).

Siguiendo la secuencia de la presente investigación la satisfacción deportiva se refiere a la diversión o el aburrimiento que presenta un individuo en este caso un estudiante en clases de educación física, Baena-Extremera et al. (2012), afirman que estas variables pueden ser determinantes para el interés por la práctica deportiva, con la consecuente importancia que ello tiene en la adquisición y la adherencia de hábitos de ejercicio físico. La diversión posee un papel clave en el momento de la motivación interna hacia los estudiantes, se identifica por experimentar la sensación de alegría y entusiasmo ante un entorno que es entretenida para la persona (Trigueros et al., 2019). Por otro lado, el aburrimiento causa a los sujetos ausentar de la actividad física y varios motivos que conducen al abandono temporal o permanente de la práctica deportiva, puesto que se presenta la falta de tiempo, tareas escolares, videos y aparatos tecnológicos haciendo que el deportista se aleje de las practicas recreo-deportivas (Serrano, 2007); en este sentido el aburrimiento repercute en la deserción de la actividad física ya sea de manera temporal o permanente, debido que la persona no encuentra gusto o afinidad en la práctica deportiva, ya sea por estrategias pedagógicas deficientes, el cúmulo de actividades escolares o mal uso de aparatos tecnológicos (Serrano, 2007). Variables que han sido estudiadas en la educación física por varios teóricos (Gómez et al., 2011; Sánchez et al., 2022; Baños et al., 2019; Félix et al., 2021).

Finalmente, tener la intensión de ser físicamente activo se considera como el predictor favorable para la mantención de estos comportamientos; y así mismo, es un reflejo de la fuerza del individuo para consolidar el comportamiento en el futuro (Arias et al., 2013). Variable que en estudios la consideran como la adherencia a la práctica físicamente activa. Aunque propiamente aquí no se midió la adherencia. En este sentido varios estudios la han medido en el ámbito de la educación física (Trigueros-Ramos et al., 2019; Moreno et al., 2007; Fernández-Espínola et al., 2021; Cuevas et al., 2014).

Conforme a los postulados teóricos desarrollados en el marco de la teoría de la autodeterminación en los párrafos anteriores el objetivo de este estudio ha sido establecer la relación que existe entre el apoyo a la autonomía, la motivación, la satisfacción e intención de ser físicamente activo mediante un análisis de correlaciones bivariadas para conocer sus niveles en estudiantes de educación física.

Metodología

Diseño

Se utilizó un diseño investigativo de tipo descriptivo debido a que se buscó caracterizar; así también es no experimental, ya que no existió manipulación directa de las variables de estudio. En el mismo sentido, se planteó con corte transversal entendiendo que la investigación se situó en un tiempo y espacio específico. Finalmente, se tuvo enfoque de modalidad cuantitativa centrado en describir y analizar numéricamente el comportamiento de individuos (Montero & León, 2005).

Población y muestra

Los participantes del estudio fueron 280 estudiantes de sexo masculino, con un rango de edad entre 11 y 18 años ($M = 14.18$, $DT = 1.44$), de la asignatura de educación física. Pertenecían a una unidad educativa pública del cantón Azogues provincia del Cañar. La selección se llevó a cabo con un muestreo de tipo no probabilístico y por conveniencia.

Instrumentos

Apoyo a la autonomía

Para el estudio de la variable de apoyo a la autonomía por parte del docente de [EF] se utilizó la escala The Learning Climate Questionnaire [LCQ] realizada por Ntoumanis (2005) y validada en el contexto español por Núñez et al. (2012). La escala es la versión corta de 5 ítems, con una valoración cuantitativa dispuesta en una escala de Likert que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo). Es necesario mencionar que dentro de la validación científica se tuvo un índice de confiabilidad del .93 mediante la prueba del Alfa de Cronbach.

Motivación

La motivación se midió con la versión española de Moreno et al. (2009), que fue tomada de la Escala de Locus de Causalidad Percibida (PLOC) desarrollada por Goudas et al. (1994). Esta escala de 20 ítems mide la motivación durante las clases de educación física en cinco dimensiones, cada una con cuatro ítems: motivación intrínseca (por ejemplo, “Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas”); motivación identificada (por ejemplo, “Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.”), motivación introyectada (por ejemplo, “Porque me preocupa cuando no lo hago.”), motivación externa (por ejemplo, “Porque esa es la norma.”); y desmotivación (por ejemplo, “Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la educación física.”). La escala lleva un encabezado con la frase “Participo en clases de educación física...” y las respuestas se dieron en una escala Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Los coeficientes de alfa de cronbach para la motivación intrínseca fue de .83, para la regulación identificada fue de .88, para la regulación introyectada fue de .70, para la regulación externa fue de .72, para la desmotivación fue de .72.

Satisfacción deportiva

Se utilizó el instrumento Sport Satisfaction Instrument [SSI-EF] de Duda y Nicholls (1992), y validada por Baena-Extremera et al. (2012). Es una escala que posee 8 ítems para evaluar la satisfacción intrínseca en la [EF], esta herramienta contiene 2 subescalas para valorar la diversión y el aburrimiento, con una escala de Likert que va desde 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo). Los coeficientes de fiabilidad para la diversión fueron de .83 y para el aburrimiento de .72.

Intención de ser físicamente activo

Para esta variable se utilizó la Escala Intention to be Physically Active Scale [IPAS] desarrollada por Hein et al. (2004), adaptada al contexto español por Moreno et al. (2007); este instrumento consta de cinco ítems para evaluar la intención de la persona para ser físicamente activa, mediante una escala de Likert que puntúa desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Posee un índice de confiabilidad del .77 mediante la prueba estadística del Alfa de Cronbach.

Procedimiento

Primero, se gestionó los permisos correspondientes en el Centro Educativo; y posterior se socializó con los estudiantes los objetivos del estudio para solicitar la autorización por parte de los padres de familia mediante la firma de un consentimiento informado, acción que responde a los principios éticos propuestos en la Declaración de Helsinki (2008). Los test fueron aplicados durante las clases de EF por el investigador principal con la finalidad de ejecutar el proceso de la manera más objetiva y rigurosa. El tiempo que tomo completar los cuestionarios oscilo entre 15 a 20 minutos, aspecto que varió según la edad de los participantes. Se insistió a los que las respuestas al instrumento se mantendrán en el anonimato y que en el caso de ser necesario pueden abandonar la encuesta.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos, seguido de análisis de fiabilidad para verificar la consistencia interna de cada una de las dimensiones de estudio mediante el alfa de Cronbach, y finalmente se ejecutaron análisis de correlaciones bivariadas entre las subescalas de las diferentes variables de estudio.

Resultados

Análisis descriptivos, fiabilidad y correlaciones

En la tabla 1 observamos las correlaciones bivariadas de las diferentes dimensiones de estudio, se aprecia que el apoyo a la autonomía correlaciona de manera positiva con la motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, diversión y con la MIFA, mientras que correlaciona de manera negativa con la desmotivación y aburrimiento. La motivación intrínseca correlaciona de manera positiva con el apoyo a la autonomía, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa, desmotivación, diversión, con la MIFA, mientras que correlaciona de manera negativa con el aburrimiento. La regulación identificada correlaciona de manera positiva con el apoyo a la autonomía, motivación intrínseca, regulación introyectada,

regulación externa, diversión y con la MIFA, mientras que correlaciona de manera negativa con la desmotivación y el aburrimiento. La regulación introyectada correlaciona de manera positiva con el apoyo a la autonomía, motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa, desmotivación, diversión y con la MIFA, mientras que correlaciona de manera negativa con el aburrimiento. La regulación externa correlaciona de manera positiva con el apoyo a la autonomía, motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada diversión, aburrimiento y con la MIFA. La desmotivación correlaciona de manera positiva con la regulación introyectada, regulación externa, aburrimiento y el MIFA, mientras que correlaciona de manera negativa con el apoyo a la autonomía, motivación intrínseca, regulación identificada y con la diversión.

Tabla 1. Análisis descriptivo, fiabilidad y correlaciones bivariados.

VARIABLES	M	DE	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Apoyo a la autonomía	5.33	1.58	.93	-	.46**	.41**	.25**	.030	-.22**	.38**	-.36**	.27**
2. M Intrínseca	5.29	1.36	.83		-	.88**	.57**	.17**	.101	.61**	-.30**	.66**
3. R Identificada	5.40	1.41	.88			-	.55**	.17**	-.14**	.60**	-.31**	.72**
4. R Introyectada	4.70	1.26	.70				-	.54**	.27**	.42**	-.08**	.43**
5. R externa	4.32	1.39	.72					-	.58**	.11**	.21**	.11**
6. Desmotivación	3.72	1.45	.72						-	-.10**	.45**	.09**
7. Diversión	3.94	.86	.83							-	-.39**	.62**
8. Aburrimiento	2.52	1.21	.72								-	-.32**
9. MIFA	5.31	1.47	.77									-

Nota: M = Media, DE = Desviación Estándar, α = alfa de Cronbach, M = Motivación, R = Regulación, MIFA = Medida de intención de ser físicamente activo.

Discusión

Hoy en día, existen varios estudios que han demostrado los postulados teóricos de la TAD, es así que el objetivo de este estudio de establecer la relación que existe entre el apoyo a la autonomía, la motivación, la satisfacción e intención de ser físicamente activo en estudiantes de educación física; este se corrobora en varias investigaciones efectuadas en las diferentes dimensiones, en el caso de Granero-Gallegos, et al. (2014) en su estudio donde analizaron al apoyo a la autonomía en una muestra de 758 estudiantes de educación secundaria de la Región de Murcia, con rango de edad comprendido entre 13 y 18 años ($M = 15,22$; $DT = 1,27$). Nos damos cuenta de que el apoyo a la autonomía correlaciona de manera positiva con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, la desmotivación y la intención de ser físicamente activo, también descubrimos correlaciones negativas con el aburrimiento. Ratificando los resultados de dicho estudio donde se evidenciaron similares correlaciones.

Autores como Murcia et al. (2008), en un estudio con 399 alumnos en clases de educación física 200 chicos y 199 chicas, de edades comprendidas entre los 14 y 16 años ($M = 14,70$, $DT = .71$), pertenecientes a 12 centros situados en la ciudad de Murcia, en este estudio se ha procurado analizar algunos factores que influyen en la desmotivación en las clases de educación física, se indaga el efecto del apoyo a la autonomía por parte diferentes variables psicosociales entre ellas la desmotivación. Se pudo observar que el apoyo a la autonomía correlaciona de manera negativa con la desmotivación, resultado que coincide con lo encontrado en el presente estudio.

Al mismo tiempo que Baena-Extremada et al. (2016), en una muestra de tipo no probabilístico y por conveniencia, donde participaron un total de 758 alumnos (347 hombres = 45.8%; 411 mujeres = 54.2%) de educación secundaria de la región de Murcia. El rango de edad estuvo comprendido entre 13 y 18 años ($M = 15,22$; $DT = 1,27$), siendo la edad media de los chicos 15.2 ($DT = 1,29$) y la de las chicas 15.18 ($DT = 1,26$). Se encontró que el apoyo a la autonomía predice de manera positiva la satisfacción diversión mientras que de manera negativa el aburrimiento, resultados que van en línea con los del presente estudio a pesar de haber sido mediante correlaciones.

En el caso de la motivación el estudio de Granero-Gallegos y Baena-Extremada (2014) analizaron una muestra de tipo no probabilístico de 1298 estudiantes de diferentes centros de Educación Secundaria de España ($M = 15,13$; $DT = 1,43$), en el estudio observamos que la motivación intrínseca correlaciona de manera positiva con la regulación identificada, la regulación introyectada, mientras que correlaciona de manera negativa con la desmotivación.

En esta línea de la motivación Heredia-León et al. (2023), en una muestra que estuvo compuesta por 2621 estudiantes desde el quinto año de primaria hasta el tercer año de secundaria de cinco unidades educativas públicas seleccionadas a conveniencia. De los cuales hombres ($n = 1303$) que representan el 49,70% y mujeres ($n = 1318$) con el 50,30%, con edades comprendidas entre 8 y 18 años ($M = 14.16$, $DE = 2.28$) vemos que la motivación intrínseca correlaciona de manera positiva con el apoyo a la autonomía con la regulación identificada, diversión y con intención de ser físicamente activo mientras que encontraron correlaciones negativas con la desmotivación y el aburrimiento.

Castillo et al. (2015), en una investigación que estuvo compuesta por 170 participantes (95 alumnos y 75 alumnas) de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O), ubicado en una localidad de la provincia de Huelva. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 12 y 16 años ($M = 13.24$, $DT = .93$). En este estudio se ve que la motivación Intrínseca correlaciona de manera positiva con la regulación identificada, la introyectada y con menor intensidad con la regulación externa, mientras que correlaciona de manera negativa con la desmotivación.

En cambio, Almagro et al. (2011), en un estudio que estuvo compuesto por una muestra total de 254 alumnos y alumnas de la materia de Educación Física y Deportiva, de los cuales 147 eran alumnas y 107 alumnos, de edades comprendidas entre los 14 y los 20 años, siendo la edad media de 15.56 años ($DT = 1.12$). Aquí encontramos que la motivación intrínseca correlaciona de manera positiva con la regulación identificada, la introyectada, externa y correlaciona de manera negativa con la desmotivación.

Naula-Suczhañay y Heredia-León (2021), en un estudio de investigación que estuvo conformado por 412 deportistas federados 221 varones que representó un 53.6% y 191 mujeres que representó un 46.4%, de las diferentes disciplinas deportivas del Ecuador, con edades que estaban entre los 10 y 25 años, ($M = 16.12$; $DS = 3.44$). Para esto se aplicó el muestreo intencional por accesibilidad. Se encontró que se correlaciona de manera positiva con el apoyo a la autonomía y la desmotivación mientras que correlacionaron de manera negativa con la satisfacción y diversión.

De la mismo forma Baños et al. (2019), en un estudio conformado por 457 estudiantes de secundaria, de los cuales el 54% ($n = 247$) fueron chicas y el 46% ($n = 210$) fueron chicos, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Con una media de edad de 14.10 se observó que la satisfacción/diversión correlaciona de manera positiva con la con la intención de ser físicamente activo en el tiempo libre y de manera negativa con el aburrimiento.

Por otra parte, Cecchini et al. (2012), participaron un total de 705 estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, de 7 colegios de Educación Primaria y de 8 institutos de Educación Secundaria, seleccionados al azar, de una ciudad del norte de España. Esta muestra estaba integrada por 329 jóvenes de primaria, y 376 de secundaria, de una media de edad de 12.7 años ($DT = 1.01$), en este estudio se evidencia que la Satisfacción/diversión correlaciona de manera positiva con la motivación intrínseca y correlaciona de manera negativa con el aburrimiento.

En el caso de la intención de ser físicamente activo Trigueros-Ramos et al. (2019), en un estudio donde formaron parte 602 estudiantes de Educación Secundaria con edades comprendidas entre 13 y 19 años ($M = 15.23$; $DT = 1.13$) pertenecientes a varios centros educativos de la provincia de Almería de España., utilizaron un muestreo no probabilístico accidental encontraron que las variables de apoyo a la autonomía, diversión y la motivación a través de un índice de autodeterminación correlacionaron de manera positiva con la intención de ser físicamente activo.

Finalmente, con la variable de tener la intención de ser físicamente activo, los autores Trigueros-Ramos et al. (2019), explican que las variables de apoyo a la autonomía, diversión y motivación a través de un índice de autodeterminación correlacionaron positivamente con la intención de ser físicamente activo. Siguiendo a Fernández et al. (2021), que analizaron la misma variable se obtuvo que existe una correlación positiva con la motivación intrínseca e introyectada, pero no se correlaciona con la desmotivación. Por último, Cuevas et al. (2014), en su revisión demostró una correlación positiva entre la intención de ser físicamente activo y la motivación intrínseca.

Debemos indicar que en el estudio se presenta algunas limitaciones, por lo que la información con respecto a los datos se debe interpretar con mesura. Al referirse de un estudio correlacional no permite extrapolar relaciones de causa-efecto y los resultados obtenidos podrán darse a conocer de varias formas dependiendo de cada persona. Por ello, se ha tratado de explicar posibilidades y no casualidad, con el fin de poder explicar los resultados a nivel de correlaciones existentes entre las variables de estudio. Además, que los resultados se muestran solo a nivel de género masculino. Sin embargo, los resultados de este estudio permiten generalizar los postulados de la teoría de la auto determinación a la población y contexto cultural como es la ecuatoriana.

De esta manera futuros estudios deberían de analizar en profundidad los resultados alcanzados mediante diferentes diseños como longitudinal y experimental que diese a conocer la evolución de la relación entre el docente y el alumno en función del género y de la edad o del curso. Así como varias investigaciones deberán continuar analizando cómo evitar la desmotivación en las clases de educación física para conseguir que los alumnos disfruten de las clases y quieran practicar deporte fuera del horario escolar y durante toda su vida. En este sentido, son necesarias más investigaciones que analicen las variables estudiadas junto a otras en el contexto de la educación física y que aborden diferentes diseños.

Este estudio podría ayudar a los docentes de EF a ajustar su estilo de enseñanza y potenciar la autonomía del alumnado hacia la toma de sus propias decisiones en relación con los diferentes ejercicios propuestos por el docente durante las diferentes sesiones de clase. Por ello se deberían incentivar estudios que fomenten la aplicación del apoyo a la autonomía Moreno-Murcia et al. (2019), así como también sería conveniente que nuevos trabajos abordaran el estudio de la motivación en las clases de educación física a través de diseños experimentales, en la línea de trabajos recientes realizados (Bayonas y Baena-Extremera, 2017). De esta manera se podría tratar de establecer una relación causa-efecto entre una determinada intervención (ejemplo, apoyo a la autonomía, motivación), generando la satisfacción y un incremento de la intención hacia la educación física y el deporte.

Conclusiones

A partir del objetivo de estudio se concluye que se determinó la correlación positiva que existe del apoyo a la autonomía, con la motivación, la satisfacción y la intención de ser físicamente activo, así como negativa con la desmotivación y aburrimiento. Es así como los docentes deberán promover estilos de enseñanza a favor del apoyo a la autonomía que generará climas motivacionales más apropiados durante la enseñanza de la educación física, al mismo tiempo un ambiente divertido que establece la intención de mantenerse activos los estudiantes en el futuro, al mismo tiempo proponen que no exista un clima aburrido y desmotivador.

Referencias

- Almagro, B. J., Saénz-López, P., González-Cutre., D., Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265. <http://doi.org/10.5232/ricyde2011.02501>
- Arias Estero, J. L., Castejón Oliva, F. J., & Yuste Lucas, J. L. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de intencionalidad de ser físicamente activo en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 485-505. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-239>
- Baena-Extremuera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396. <http://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4037>
- Baños, R., Marentes, M., Zamarripa, J., Baena-Extremuera, A., Ortiz-Camacho, M., & Duarte-Félix, H. (2019). Influencia de la satisfacción, aburrimiento e importancia de la educación física en la intención de realizar actividad física extraescolar en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 205-215.
- Bayonas Plazas, M. G., & Baena-Extremuera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *PROFESORADO, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 387-402.
- Castillo, E. C., Almagro, B. J., García, C. C., & Buñuel, P. S. L. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345738764002>
- Castillo, I., Balaguer Solá, I., & García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de psicología del deporte*, 16(2), 201-210. <https://ddd.uab.cat/record/62877>
- Cecchini Estrada, J. A., Fernández Losa, J. L., González González de Mesa, C., Fernández Río, J., & Méndez Giménez, A. (2012). La caída de la motivación autodeterminada en jóvenes escolares. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 1(1), 25-31. <https://doi.org/10.6018/185531>
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 222-239. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>

- Cuevas, R., Contreras, O., Fernández, J. G., & González-Martí, I. (2014). Influencia de la motivación y el autoconcepto físico sobre la intención de ser físicamente activo. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 17-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033030003>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Declaración de Helsinki. (2008). *World Medical Association* [en línea]. http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement *motivation in schoolwork and sport*. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Félix, H. D., Zamora, A. C., Castro, N. B., De La Cruz-Ortega, M., & Terán, L. D. (2021). Relación de los estilos interpersonales del profesor y la motivación, diversión y aburrimiento del estudiante en la clase de educación física en escuelas secundarias de Hermosillo, Sonora, México. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, (36). <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.410>
- Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G., & Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de educación física. *Sport Health Res*, 13, 467-480.
- Gómez Rijo, A., Gámez Medina, S., & Martínez Herráez, 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 EF y el deporte*, 13(2), 183-196. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23716>
- 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(3), 453-463. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremuera, 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732291005>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremuera, A. B., Sánchez-Fuentes, J. A. S., & Molina, M. M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/199501>

- Hein, V., Müür, M., & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1356336X04040618>
- Heredia-León, D. A., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Manzano-Sánchez, D. (2023). Motivational Profiles in Physical Education: Differences at the Psychosocial, Gender, Age and Extracurricular Sports Practice Levels. *Children*, 10(1), 112. <https://doi.org/10.3390/children10010112>
- Lim, B., & Wang, C. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60. doi. [org/10.1016/j.psychsport.2008.06.003](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.003)
- Montero, I., & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(1), 115-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33701007>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 327-337. <http://doi.org/10.1017/S1138741600001724>
- 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-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Alonso, J. L. N., León, J., Valenzuela, A. V., & Conte, L. (2019). Protocolo de estudio cuasi-experimental para promover un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en docentes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 83-101. <https://doi.org/10.6018/cpd.337761>
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la Educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-340. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165>
- Murcia, J. A. M., Rojas, N. P., & Coll, D. G. C. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 636-641. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8709>
- Naula-Suczhañay, J. A., & Heredia-León, D. A. (2021). Motivación, Satisfacción y Adicción por el Entrenamiento en Deportistas Federados del Ecuador. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(1), 259-280. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i1.1578>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Núñez, J. L., León, J., Grijalvo, F., & Albo, J. M. (2012). Measuring autonomy support in university students: the Spanish version of the Learning Climate Questionnaire. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1466-1472. http://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39430

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sánchez, D. M., & Jiménez-Parra, J. F. (2022). Estilo interpersonal docente. Un análisis de perfil según las diferencias en motivación, necesidades psicológicas básicas, clima escolar y satisfacción con la enseñanza. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 11, 18-18. <https://doi.org/10.6018/sportk.469701>
- Serrano, M. M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/ International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 7(27), 241-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222960004>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99-120. <http://doi.org/10.1123/jsep.32.1.99>
- Trigueros-Ramos, R., Gómez, N. N., Aguilar-Parra, J. M., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232. <https://doi.org/10.6018/cpd.347631>
- Zapatero J. A., González, M. D., & Campos, A. (2018). El modelo competencial en educación física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(37), 17-30. <http://doi.org/10.12800/ccd.v13i37.1035>

Autores

Rene Marcelo Campoverde – Matute. Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Cultura Física. Entrenador de Natación en Federación Deportiva del Azuay.

Diego Andrés Heredia-León. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Máster Universitario en Investigación en Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Licenciado en Cultura Física. Director de Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte en la Universidad Católica de Cuenca Campus Azogues.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes ajenas a este artículo.

Notas

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.