

Patrones motivacionales e intención de ser físicamente activo en estudiantes de 12 a 15 años en clases de Educación Física

*Motivational patterns and intention to be physically active in students aged
12 to 15 in Physical Education classes*

Christian Stephen Guacán Narváez, Edgar David Sánchez Encalada

Resumen

La motivación en Educación Física influye en la participación sostenida y en la continuidad de la actividad física fuera de la escuela durante la adolescencia temprana. Describir las regulaciones motivacionales y su relación con la intención de ser físicamente activo en estudiantes de 12 a 15 años. Estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. Participaron 170 estudiantes (12–15 años) de la unidad educativa “Teodoro Gómez de la Torre”. Se aplicó la escala de PLOC-2 (intrínseca, integrada, identificada, introyectada, externa y desmotivación) y MIFA (intención). Se realizaron análisis descriptivos y correlaciones de Spearman ($p < 0,05$); se exploraron perfiles motivacionales. Predominaron regulaciones autodeterminadas y una intención alta. La intención se asoció con motivación intrínseca ($\rho = 0,52$), regulación identificada ($\rho = 0,49$) e integrada ($\rho = 0,44$), y se relacionó negativamente con desmotivación ($\rho = -0,41$). La regulación introyectada mostró asociación débil ($\rho = 0,18$) y la externa no fue significativa ($\rho = 0,06$). Los perfiles descriptivos mostraron mayor intención en el grupo autónomo alto y menor en el grupo con baja motivación/desmotivación. Se observó un patrón motivacional predominantemente autónomo vinculado con mayor intención futura; la presencia de componentes introyectados sugiere que parte del compromiso puede ser menos estable. Se recomienda fortalecer climas que apoyen autonomía, competencia y relación, y ampliar oportunidades extraescolares accesibles.

Palabras clave: Teoría de la autodeterminación; Educación Física; motivación; Intención de ser físicamente activo; Actividad física.

Christian Stephen Guacán Narváez

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | christian.guacan56@est.ucacue.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-2561-7546>

Edgar David Sánchez Encalada

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | edgar.sanchez@ucacue.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0002-6624-5663>

Abstract

Motivation in Physical Education influences sustained participation and the continuation of physical activity outside school during early adolescence. To describe motivational regulations and their relationship with the intention to be physically active in students aged 12 to 15 years. Quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive–correlational study. A total of 170 students (12–15 years) from the “Teodoro Gómez de la Torre” educational unit participated. The PLOC-2 scale (intrinsic, integrated, identified, introjected, external regulation, and amotivation) and the MIFA scale (intention) were administered. Descriptive analyses and Spearman correlations ($p < 0.05$) were conducted, and motivational profiles were explored. Self-determined regulations and high intention predominated. Intention was associated with intrinsic motivation ($\rho = 0.52$), identified regulation ($\rho = 0.49$), and integrated regulation ($\rho = 0.44$), and was negatively related to amotivation ($\rho = -0.41$). Introjected regulation showed a weak association ($\rho = 0.18$), and external regulation was not significant ($\rho = 0.06$). Descriptive profiles showed higher intention in the high autonomous group and lower intention in the low motivation/amotivation group. A predominantly autonomous motivational pattern linked to higher future intention was observed; the presence of introjected components suggests that part of the engagement may be less stable. It is recommended to strengthen climates that support autonomy, competence, and relatedness, and to expand accessible extracurricular opportunities.

Keywords: Self-Determination Theory; Physical Education; motivation; intention to be physically active; physical activity.

Introducción

La motivación es un concepto clave en el campo de la psicología y la educación, especialmente cuando se trata de la participación de los adolescentes en actividades físicas. En los últimos años, la preocupación por la salud y el bienestar de los jóvenes ha aumentado y, con ella, el interés por comprender cómo los factores motivacionales pueden influir en su comportamiento en relación con la actividad física. La actividad física regular es crucial para el desarrollo saludable durante la adolescencia, no solo en términos de salud física, sino también psicológica y social. Sin embargo, investigaciones recientes han mostrado que la participación en actividad física disminuye progresivamente a medida que los estudiantes se adentran en la adolescencia, especialmente en el contexto escolar (Guthold et al., 2020).

El estudio de la motivación en el contexto educativo, particularmente en las clases de Educación Física, ha sido abordado desde diversas teorías y enfoques. Uno de los marcos más influyentes en la actualidad es la Teoría de la Autodeterminación (TAD), propuesta por Deci y Ryan (1985). Según esta teoría, la motivación se ubica en un continuo que va desde la motivación intrínseca, donde la actividad se realiza por el disfrute y el interés, hasta la desmotivación, que se caracteriza por la falta de intención y el rechazo de la actividad. Entre estos extremos, se encuentran diferentes formas de motivación controlada, como la regulación externa e introyectada, que están asociadas con la búsqueda de recompensas o la evitación de castigos (Deci & Ryan, 2000).

En el contexto escolar, las clases de Educación Física juegan un papel fundamental en la promoción de la actividad física, la adquisición de hábitos saludables y la formación de una actitud positiva hacia el ejercicio. A pesar de ello, diversos estudios han señalado que muchos estudiantes reducen su participación

en actividades físicas fuera del horario escolar, fenómeno particularmente visible en la adolescencia temprana (12 a 15 años), etapa caracterizada por cambios significativos en el desarrollo emocional, social y físico (Guthold et al., 2020).

Los adolescentes de esta franja etaria se encuentran en una etapa crucial de su vida, donde las decisiones que toman respecto a su actividad física tienen un impacto directo en su salud y bienestar a largo plazo. La disminución de la actividad física entre los jóvenes se ha vinculado con diversos factores, tales como la falta de tiempo, el sedentarismo, la preferencia por el uso de dispositivos tecnológicos y la presión social, entre otros (Ntoumanis, 2005). Sin embargo, uno de los factores clave que influyen en la participación de los adolescentes en las clases de Educación Física y en la práctica de actividad física fuera de la escuela es la motivación.

En la adolescencia temprana, la participación en Educación Física no depende únicamente de la condición física o del gusto por el deporte, sino también de procesos evolutivos propios de la etapa. Entre los 12 y 15 años aumentan la necesidad de autonomía, la búsqueda de identidad y la sensibilidad frente a la evaluación social, factores que pueden influir en la forma en que el estudiantado interpreta la clase: como un espacio de exploración, aprendizaje y pertenencia, o como un escenario de exposición y comparación. En este periodo, la percepción de competencia adquiere un papel determinante, ya que experiencias de éxito o progreso pueden fortalecer la disposición a involucrarse, mientras que vivencias repetidas de dificultad, vergüenza o inseguridad pueden disminuir el interés. Por ello, comprender la motivación en estas edades implica considerar cómo las experiencias escolares se conectan con necesidades psicológicas y con el significado personal que cada estudiante atribuye a la actividad física.

Además, la motivación no opera de manera aislada, sino que se configura en interacción con el entorno social inmediato del adolescente. La influencia de los pares, la aceptación del grupo, el apoyo o indiferencia familiar y las normas culturales asociadas al movimiento, al rendimiento y a la imagen corporal pueden facilitar o limitar la participación. A esto se suman condiciones contextuales como la disponibilidad de espacios recreativos, la seguridad del barrio, la accesibilidad a programas deportivos y la posibilidad de practicar actividades acordes con los intereses individuales. En consecuencia, incluso cuando existe disposición hacia la actividad física, la continuidad puede depender de que el entorno provea oportunidades reales, apoyo social y experiencias que refuercen el sentido de pertenencia. Por tanto, una aproximación integral requiere reconocer que la motivación escolar se nutre de factores personales y sociales que se expresan dentro y fuera de la institución educativa.

En este marco, resulta pertinente identificar que la motivación puede presentarse como un conjunto de razones simultáneas, y no como una única categoría homogénea. Un mismo estudiante puede participar por disfrute y aprendizaje y, al mismo tiempo, por responsabilidad, presión interna o expectativas externas, generando combinaciones que influyen en la calidad del compromiso con la actividad. Esta coexistencia de motivos hace necesario examinar patrones motivacionales que permitan reconocer combinaciones específicas de regulación, en lugar de limitarse a describir niveles generales. Comprender estos patrones ofrece una

ventaja diagnóstica: permite distinguir cuándo el involucramiento se sustenta principalmente en razones autónomas (más estables y vinculadas al bienestar) o cuándo está condicionado por razones controladas (más frágiles ante obstáculos). En términos educativos, esta diferenciación es clave para orientar acciones que no solo incrementen la participación, sino que fortalezcan una adhesión más voluntaria y consistente.

Estudios previos han demostrado que los adolescentes que experimentan motivación intrínseca o autodeterminada hacia la actividad física son más propensos a mantener una práctica regular a lo largo del tiempo (Ntoumanis, 2005). Por el contrario, aquellos que se sienten obligados o forzados a participar en actividades físicas debido a presiones externas o internas tienden a abandonar la práctica más rápidamente (Standage et al., 2005). Esta relación entre la motivación y la participación en la actividad física resalta la necesidad de comprender mejor los patrones motivacionales de los estudiantes y cómo estos influyen en su intención de ser físicamente activos.

Numerosos estudios han explorado la relación entre la motivación y la participación en la actividad física, especialmente en el contexto de la Educación Física. La Teoría de la Autodeterminación ha sido una de las principales bases para estos estudios, ya que proporciona un marco conceptual para entender cómo las diferentes formas de motivación pueden influir en el comportamiento de los estudiantes (Ryan & Deci, 2017).

En investigaciones previas, se ha encontrado que la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación identificada están asociadas con mayores niveles de disfrute y participación en la actividad física (Standage et al., 2005). Estos estudiantes no solo participan por obligación, sino que reconocen los beneficios personales de la actividad y la valoran como parte de su identidad. En cambio, los estudiantes que muestran motivación introyectada o externa, motivados por la culpa, la obligación o las recompensas externas, tienden a tener una participación menos comprometida y, en muchos casos, abandonan la práctica de ejercicio (Ntoumanis, 2005).

La intención de ser físicamente activo se entiende como la disposición consciente del estudiante a continuar realizando actividad física en el futuro, especialmente fuera del horario escolar. Esta intención expresa una orientación personal hacia la práctica y, por tanto, ayuda a anticipar si la participación en Educación Física podría proyectarse hacia elecciones cotidianas más activas en el tiempo libre. En la adolescencia, esta variable adquiere especial importancia porque se incrementa la autonomía para decidir cómo usar el tiempo disponible y porque los patrones de conducta que se consolidan en esta etapa tienden a mantenerse a lo largo del ciclo vital. En consecuencia, estudiar la intención junto con la motivación permite aproximarse no solo a la experiencia inmediata en clase, sino también a la probabilidad de continuidad de la actividad física más allá del contexto escolar.

No obstante, la intención no depende únicamente del deseo o del interés individual, sino también de condiciones personales y contextuales que facilitan o dificultan pasar de la decisión a la acción. Factores como la percepción de competencia para realizar actividad física, la disponibilidad de tiempo, el apoyo social de pares y familia, la accesibilidad a espacios y opciones de práctica, y la seguridad del entorno pueden

fortalecer o debilitar la posibilidad de sostener comportamientos activos. Por ello, analizar la intención resulta útil para comprender mejor la transición entre la participación escolar y la práctica autónoma, y para identificar necesidades de apoyo que permitan transformar una disposición favorable en conductas reales y sostenidas. De esta manera, la intención actúa como un componente clave para interpretar la proyección de la Educación Física hacia estilos de vida activos.

Por otro lado, la intención de ser físicamente activo ha sido identificada como un predictor clave de la participación futura en la actividad física. Hein et al. (2004), encontraron que los adolescentes que expresaban una fuerte intención de seguir practicando ejercicio físico fuera del contexto escolar eran más propensos a mantener hábitos activos a lo largo del tiempo. Esta relación entre la intención y la acción sugiere que, al comprender la intención de los estudiantes de ser físicamente activos, los educadores pueden desarrollar intervenciones más efectivas que fomenten la actividad física a largo plazo.

En este sentido, la investigación en este campo se ha centrado en identificar los factores que influyen en la motivación de los estudiantes para participar en la actividad física y cómo estas influencias cambian durante la adolescencia. Algunos estudios han analizado el impacto del estilo docente, encontrando que los enfoques de enseñanza que promueven la autonomía, la competencia y la relación son más efectivos para fomentar la motivación autodeterminada (Haerens et al., 2015). En contraste, los estilos de enseñanza controladores, que imponen reglas rígidas o se centran en recompensas externas, tienden a reducir la motivación intrínseca de los estudiantes (Haerens et al., 2015).

Aunque se han realizado diversos estudios sobre la motivación en Educación Física y la intención de ser físicamente activo, la mayoría de ellos se han centrado en contextos específicos o han sido limitados en términos de muestra. En muchos casos, los estudios han examinado grupos de estudiantes en etapas avanzadas de la adolescencia o en contextos urbanos, dejando una brecha en el conocimiento sobre las características motivacionales de los adolescentes más jóvenes, especialmente aquellos en áreas rurales o menos estudiadas (Van Doren et al., 2024).

En consecuencia, el objetivo del estudio fue describir los patrones motivacionales y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de 12 a 15 años de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre, así como analizar la asociación entre las regulaciones motivacionales (PLOC-2) y la intención futura (MIFA).

Metodología

Diseño

El estudio se realizó con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance descriptivo-correlacional.

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 170 estudiantes (12–15 años) que cursan Educación Secundaria y asisten regularmente a clases de Educación Física en la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”. La selección fue no probabilística por conveniencia, en función de accesibilidad y disponibilidad; se incluyeron estudiantes matriculados que aceptaron participar de forma voluntaria, con autorización institucional y consentimiento informado.

Instrumentos

La motivación en Educación Física se evaluó mediante la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (PLOC-2), que mide seis regulaciones: motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. La intención de ser físicamente activo se midió con la Medida de la Intencionalidad para Ser Físicamente Activo (MIFA) (cinco ítems), orientada a estimar la disposición del estudiante para continuar practicando actividad física en el futuro. Ambos instrumentos se aplicaron en formato tipo Likert y cuentan con reportes previos de validez y fiabilidad en población adolescente, en coherencia con la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) y con antecedentes de uso/validación del PLOC/PLOC-2 y de la medida de intención de actividad física (Ferriz et al., 2015; Moreno-Murcia et al., 2009; Hein et al., 2004; Expósito González et al., 2012).

Procedimiento

Tras obtener la autorización de la institución educativa, y debido a que los participantes eran menores de edad, se recabó el consentimiento informado por escrito de los padres o representantes legales, así como el asentimiento de los estudiantes. Se aseguró el anonimato y la confidencialidad de la información, además del derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones académicas, en concordancia con los principios éticos para investigación con seres humanos y la normativa institucional vigente. Los cuestionarios se administraron de manera colectiva durante una sesión de Educación Física, bajo supervisión del investigador, con una duración aproximada de 15–20 minutos; posteriormente, los datos se registraron y organizaron para su análisis.

El análisis estadístico se realizó mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) para caracterizar las regulaciones motivacionales del PLOC-2 y la intención (MIFA). Las asociaciones entre regulaciones motivacionales e intención se estimaron con correlación de Spearman (ρ), considerando $p < 0,05$. Además, de manera exploratoria, la conformación de los grupos fue descriptiva y se realizó considerando el patrón relativo de medias en el PLOC-2: se identificó un grupo autónomo alto cuando intrínseca/identificada/integrada fueron altas y la desmotivación baja; un perfil mixto/controlado

cuando coexistieron regulaciones controladas relativamente más altas con motivación autónoma moderada; y un perfil de baja motivación/desmotivación cuando las regulaciones autónomas fueron bajas y la desmotivación alta. Esta clasificación se utilizó únicamente con fines interpretativos. El procesamiento se realizó en SPSS y se reportó la consistencia interna de cada subescala.

Resultados

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Femenino	88	51,8
	Masculino	82	48,2
Edad	12	40	23,5
	13	45	26,5
	14	46	27,1
	15	39	22,9

Fuente: elaboración propia

Nota. N = 170

La muestra estuvo conformada por 170 estudiantes de 12 a 15 años. La distribución por sexo fue equilibrada, con 51,8% de mujeres (n = 88) y 48,2% de hombres (n = 82). En cuanto a la edad, se observó una representación relativamente homogénea: 12 años (23,5%; n = 40), 13 años (26,5%; n = 45), 14 años (27,1%; n = 46) y 15 años (22,9%; n = 39).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y consistencia interna de PLOC-2 y MIFA

Escala (rango)	Ítems	M	DE	α
Motivación intrínseca (1-7)	4	5,62	0,86	0,88
Regulación integrada (1-7)	4	5,18	0,93	0,84
Regulación identificada (1-7)	4	5,74	0,79	0,86
Regulación introyectada (1-7)	4	4,21	1,02	0,78
Regulación externa (1-7)	4	3,06	1,07	0,75
Desmotivación (1-7)	4	2,04	0,98	0,80
Intención (MIFA total) (1-5)	5	4,08	0,62	0,83

Fuente: elaboración propia

Nota. M = media; DE = desviación estándar; α = alfa de Cronbach.

En la tabla 2 los resultados evidenciaron un predominio de regulaciones motivacionales de mayor autodeterminación. La motivación intrínseca (M = 5,62; DE = 0,86), la regulación integrada (M = 5,18; DE = 0,93) y la regulación identificada (M = 5,74; DE = 0,79) presentaron las medias más elevadas, situándose por encima del punto medio de la escala (4 en un rango 1-7). La regulación introyectada mostró una media moderada (M = 4,21; DE = 1,02), mientras que la regulación externa fue inferior al punto medio (M = 3,06; DE = 1,07). La desmotivación alcanzó la media más baja (M = 2,04; DE = 0,98), lo que sugiere bajos niveles

de ausencia de intención o falta de sentido hacia la participación en clases de Educación Física (Tabla 2). Adicionalmente, la consistencia interna de las subescalas fue adecuada, con valores alfa entre 0,75 y 0,88, y la escala de intención presentó un alfa de 0,83, lo que indica una fiabilidad aceptable de las mediciones en esta muestra.

Tabla 3. Correlación entre regulaciones motivacionales (PLOC-2) e intención (MIFA)

Regulación (PLOC-2)	ρ con MIFA total	p
Motivación intrínseca	0,52	<0,001
Regulación integrada	0,44	<0,001
Regulación identificada	0,49	<0,001
Regulación introyectada	0,18	0,018
Regulación externa	0,06	0,42
Desmotivación	-0,41	<0,001

Fuente: elaboración propia

Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman; p = valor de significancia.

En la Tabla 3 se observa un patrón consistente en el que la intención de ser físicamente activo (MIFA) se asocia principalmente con regulaciones más autodeterminadas del PLOC-2. La motivación intrínseca presentó una correlación positiva moderada-alta con la intención ($\rho = 0,52$; $p < 0,001$), seguida de la regulación identificada ($\rho = 0,49$; $p < 0,001$) y la regulación integrada ($\rho = 0,44$; $p < 0,001$). En contraste, la regulación introyectada mostró una asociación positiva débil ($\rho = 0,18$; $p = 0,018$), mientras que la regulación externa no evidenció relación significativa ($\rho = 0,06$; $p = 0,42$). Por su parte, la desmotivación se relacionó de forma negativa y de magnitud moderada con la intención ($\rho = -0,41$; $p < 0,001$), lo que sugiere que mayores niveles de desmotivación se vinculan con una menor disposición futura a mantenerse físicamente activo.

Tabla 4. Grupos descriptivos según patrón motivacional (PLOC-2) e intención (MIFA)

Medida	Grupo 1: Autónomo alto (n=80; 47,1%)	Grupo 2: Mixto/Controlado (n=60; 35,3%)	Grupo 3: Baja motivación/Desmotivado (n=30; 17,6%)
PLOC-2			
Intrínseca	6,20 (0,55)	5,60 (0,65)	4,20 (0,80)
Integrada	5,80 (0,60)	5,10 (0,70)	3,80 (0,85)
Identificada	6,20 (0,50)	5,80 (0,55)	4,40 (0,75)
Introyectada	4,30 (0,80)	4,60 (0,85)	3,10 (0,90)
Externa	2,60 (0,85)	3,60 (0,90)	3,20 (1,00)
Desmotivación	1,50 (0,70)	2,00 (0,80)	3,50 (0,95)
MIFA			
Intención (MIFA total)	4,35 (0,45)	4,05 (0,55)	3,45 (0,60)

Fuente: elaboración propia

Nota. Valores expresados como M (DE).

La Tabla 4 muestra diferencias claras en la intención (MIFA) según el grupo motivacional. El grupo Autónomo alto, caracterizado por niveles elevados de motivación intrínseca, regulación integrada e identificada y baja desmotivación, registró la mayor intención ($M = 4,35$; $DE = 0,45$). El grupo Mixto/Controlado presentó una intención también alta, aunque inferior ($M = 4,05$; $DE = 0,55$), coexistiendo con mayores niveles de regulación externa e introyectada en comparación con el grupo autónomo. En cambio, el grupo de Baja motivación/Desmotivado, con menor motivación autónoma y mayor desmotivación, evidenció la intención más baja ($M = 3,45$; $DE = 0,60$).

Discusión

Los hallazgos muestran un perfil motivacional predominantemente autónomo en Educación Física, acompañado de una intención elevada de mantenerse físicamente activo. Este patrón refuerza el papel de la Educación Física como un contexto estratégico para promover estilos de vida activos durante la adolescencia temprana, al favorecer razones de participación vinculadas con el disfrute, el valor personal y la integración de la práctica en la propia vida.

En términos de calidad de medición, la consistencia interna reportada para las subescalas de motivación y para la medida de intención fue adecuada, lo que respalda la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas y la estabilidad psicométrica de los instrumentos en esta población adolescente.

En consonancia con la Teoría de la Autodeterminación, las regulaciones más autodeterminadas (motivación intrínseca, regulación identificada y regulación integrada) no solo presentaron niveles promedio más altos, sino que además se asociaron de manera positiva y significativa con la intención de ser físicamente activo (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). La relación más marcada entre motivación intrínseca e intención sugiere que el disfrute y el interés por la actividad física constituyen un componente especialmente relevante para sostener la proyección futura del comportamiento activo en estas edades, coherente con evidencia previa en Educación Física (Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2005).

No obstante, también se observó la presencia de una regulación introyectada de magnitud moderada y una asociación débil pero significativa con la intención, lo que sugiere que parte del compromiso puede coexistir con componentes de autoexigencia, obligación interna o evitación de culpa. Este patrón mixto es relevante porque, aunque puede sostener la participación a corto plazo, suele ser menos estable ante barreras si no progresa hacia formas de internalización más autónomas, particularmente en contextos escolares donde la evaluación social y las expectativas pueden intensificarse (Haerens et al., 2015).

En contraste, la regulación externa no mostró relación significativa con la intención, mientras que la desmotivación se asoció negativamente con esta variable. Estos resultados son coherentes con la idea de que las presiones externas, recompensas o imposiciones tienden a tener un alcance limitado para sostener decisiones futuras, y que la ausencia de sentido constituye un riesgo para el abandono (Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2005). La baja desmotivación promedio puede interpretarse como un indicador favorable

del funcionamiento motivacional del contexto evaluado, aunque su comprensión completa requiere considerar cómo se configuran las experiencias de clase y el soporte percibido por el alumnado.

El análisis por patrones motivacionales evidenció heterogeneidad: un grupo con perfil autónomo alto concentró la mayor intención futura; un grupo mixto/controlado mantuvo intención alta, pero con mayor presencia de regulaciones controladas; y un grupo con baja motivación y mayor desmotivación presentó la menor intención. Esta diferenciación aporta utilidad diagnóstica para orientar acciones educativas, ya que el grupo mixto/controlado representa una oportunidad de intervención para favorecer el desplazamiento hacia regulaciones más autodeterminadas, y el grupo con baja motivación requiere apoyos más específicos para reducir el riesgo de desvinculación, en línea con aproximaciones recientes basadas en perfiles (Van Doren et al., 2024).

Desde una perspectiva aplicada, los resultados respaldan la importancia de promover climas motivacionales que satisfagan autonomía, competencia y relación: ofrecer elecciones significativas, ajustar desafíos a diferentes niveles de habilidad, enfatizar el progreso personal por encima de la comparación social y fortalecer vínculos positivos en clase (Leen Haerens et al., 2015). Asimismo, dado que la intención no garantiza por sí sola la conducta sostenida, resulta pertinente articular oportunidades extraescolares accesibles que faciliten la continuidad y reduzcan barreras contextuales.

Las limitaciones del estudio radican en el diseño transversal que impide inferencias causales; el muestreo por conveniencia y el contexto único restringen la generalización; y el uso de autoinformes puede introducir sesgos de respuesta. Además, la agrupación por patrones se planteó con fines descriptivos, por lo que futuras investigaciones podrían emplear técnicas de clasificación más robustas y diseños longitudinales para analizar estabilidad de perfiles, transiciones motivacionales y su relación con medidas objetivas o conductuales de actividad física.

Conclusiones

El presente estudio describió el patrón de motivación autodeterminada y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de 12 a 15 años en el contexto de la Educación Física escolar, aportando evidencia sobre los procesos motivacionales vinculados con la participación y su proyección futura en la adolescencia temprana.

Los resultados indican que el estudiantado presenta, en general, un patrón motivacional predominantemente autónomo, caracterizado por altos niveles de motivación intrínseca y regulaciones identificadas e integradas, junto con bajos niveles de desmotivación. Este patrón se asocia con una disposición favorable hacia la continuidad de la actividad física, lo que refuerza la relevancia de la calidad motivacional para favorecer conductas activas más allá del ámbito escolar.

Asimismo, la coexistencia de regulaciones autónomas y controladas en una parte de la muestra pone de manifiesto que la participación en Educación Física puede sustentarse en combinaciones de razones con

distinta estabilidad. En particular, la presencia de regulación introyectada sugiere que, pese a existir una intención positiva, esta podría estar parcialmente condicionada por presiones internas o expectativas externas, lo que subraya la conveniencia de favorecer procesos de internalización más profundos y sostenibles.

El análisis de patrones motivacionales evidenció diferencias en la intención de ser físicamente activo, destacando que perfiles con mayor autodeterminación presentan una orientación futura más favorable hacia la práctica regular, mientras que perfiles con baja motivación y mayor desmotivación muestran mayor vulnerabilidad al abandono. Estos hallazgos respaldan la utilidad de un enfoque basado en patrones para comprender la heterogeneidad del alumnado y orientar acciones educativas más ajustadas a sus necesidades motivacionales.

Desde una perspectiva educativa, los resultados enfatizan el rol estratégico de la Educación Física como espacio para la promoción de estilos de vida activos, en la medida en que se generen climas motivacionales que apoyen la autonomía, la percepción de competencia y las relaciones sociales positivas. Diseñar experiencias de aprendizaje significativas, inclusivas y ajustadas a la diversidad del alumnado podría favorecer la transferencia de la intención hacia una práctica autónoma de actividad física en el tiempo libre.

Referencias

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Expósito González, C., Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2012). Validación de la escala medida de la intencionalidad para ser físicamente activo adaptada al contexto universitario. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 49–56.
- Ferriz, R., Sicilia, Á., & Sáenz-Álvarez, P. (2015). Adaptación y validación española del Perceived Locus of Causality Scale (PLOC-2) en Educación Física. *Universitas Psychologica*, 14(3), 859–872. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.avpl>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students’ motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360–407. <https://doi.org/10.3102/0034654315585005>
- 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>

- Kohl, H. W., III, Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., & Kahlmeier, S. (2012). The pandemic of physical inactivity: Global action for public health. *The Lancet*, 380(9838), 294–305. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60898-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60898-8)
- Moreno-Murcia, J. A., Chillón, M., González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327–337. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001724>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78>
- Van Doren, N., Compernelle, S., Bouten, A., Haerens, L., Hesters, L., Sanders, T., Slembrouck, M., & De Cocker, K. (2024). How is observed (de)motivating teaching associated with student motivation and device-based physical activity during physical education? *European Physical Education Review*, 31(4), 541–562. <https://doi.org/10.1177/1356336X241289911>
- 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>

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.