

## Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física en escuelas rurales

### *Motivational Profiles in Physical Education Students in Rural Schools*

Ana Belén Medina Álvarez, Danilo Santiago Reinoso Venegas, Edgar David Sánchez Encalada

#### Resumen

En Educación Física (EF), la motivación influye en la participación; en escuelas rurales, restricciones de recursos pueden disminuir el compromiso. Según la Teoría de la Autodeterminación, la satisfacción de autonomía, competencia y relación (necesidades psicológicas básicas, NPB) favorece la intención de ser físicamente activo. Identificar perfiles motivacionales en estudiantes rurales y su relación con NPB e intención de actividad física. Estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. Participaron 220 escolares (10–12 años) de cinco instituciones rurales del cantón Cañar (Ecuador), por muestreo intencional. Se aplicaron CMEF-EP, BPNES-EF y MIFA; se realizaron descriptivos, correlaciones de Pearson, comparaciones por sexo y práctica extraescolar (t de Welch) y análisis de perfiles mediante k-means. Las regulaciones motivacionales fueron moderadas-altas ( $M = 5,30-5,41/7$ ) y las NPB e intención, altas ( $M = 4,09-4,19$  y  $4,05/5$ ), con amotivación moderada ( $M = 4,24/7$ ). La intención se asoció con autonomía ( $r = 0,67$ ), relación ( $r = 0,68$ ) y motivación intrínseca ( $r = 0,62$ ) y negativamente con amotivación ( $r = -0,52$ ;  $p < 0,001$ ). No hubo diferencias por sexo. Quienes practicaban actividad física extraescolar mostraron mayor motivación, NPB e intención y menor amotivación ( $d \approx 0,65-1,13$ ). Se identificaron tres perfiles: alta autodeterminación, baja autodeterminación y ambivalente con alta amotivación; los dos últimos presentaron menores NPB e intención. En EF rural existen perfiles diferenciados; promover apoyo a autonomía, competencia y relación puede fortalecer la intención futura de actividad física. Estos hallazgos orientan intervenciones inclusivas y creativas con recursos pertinentes al contexto.

Palabras claves: motivación; físicamente activo; educación física; escuela rural.

---

#### Ana Belén Medina Álvarez

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | ana.medina.17@est.ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-7582-8658>

#### Danilo Santiago Reinoso Venegas

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | danilo.reinoso@ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8251-3867>

#### Edgar David Sánchez Encalada

Universidad Católica de Cuenca | Cuenca | Ecuador | edgar.sanchez@ucacue.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6624-5663>

<http://doi.org/10.46652/resistances.v7i13.256>

ISSN 2737-6222

Vol. 7 No. 13 enero-junio 2026, e260256

Quito, Ecuador

Enviado: noviembre 30, 2025

Aceptado: enero 23, 2026

Publicado: abril 28, 2026

Continuous Publication



## Abstract

In Physical Education (PE), motivation influences participation; in rural schools, limited resources may reduce engagement. According to Self-Determination Theory, satisfaction of autonomy, competence, and relatedness (basic psychological needs, BPN) promotes the intention to be physically active. To identify motivational profiles in rural students and examine their relationship with BPN satisfaction and intention toward physical activity. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational study. Participants were 220 schoolchildren (10–12 years) from five rural institutions in the Cañar canton (Ecuador), selected through purposive sampling. The CMEF-EP, BPNES-PE, and MIFA were administered; descriptive analyses, Pearson correlations, comparisons by sex and extracurricular practice (Welch's t-test), and profile analysis using k-means were conducted. Motivational regulations were moderate to high ( $M = 5.30-5.41/7$ ), and BPN satisfaction and intention were high ( $M = 4.09-4.19$  and  $4.05/5$ ), with moderate amotivation ( $M = 4.24/7$ ). Intention was positively associated with autonomy ( $r = 0.67$ ), relatedness ( $r = 0.68$ ), and intrinsic motivation ( $r = 0.62$ ), and negatively associated with amotivation ( $r = -0.52$ ;  $p < 0.001$ ). No sex differences were observed. Students who engaged in extracurricular physical activity showed higher motivation, BPN satisfaction, and intention, and lower amotivation ( $d \approx 0.65-1.13$ ). Three profiles were identified: high self-determination, low self-determination, and ambivalent with high amotivation; the latter two showed lower BPN satisfaction and intention. Distinct motivational profiles exist in rural PE; promoting autonomy-, competence-, and relatedness-supportive practices may strengthen future intention toward physical activity. These findings inform inclusive, creative interventions using context-appropriate resources.

Keywords: motivation; physically active; physical education; rural school.

## Introducción

En el ámbito educativo, la motivación desempeña un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en Educación Física (EF), donde el interés, la dedicación y la participación activa del alumnado influyen en el logro de los objetivos formativos. No obstante, en entornos rurales, los estudiantes pueden enfrentar condiciones que restringen su participación, como la falta de implementos, instalaciones deportivas inadecuadas y la ausencia de programas organizados de actividad física, factores que impactan negativamente en la motivación hacia las clases de EF (Sevil et al., 2020).

La investigación ha evidenciado que el interés del alumnado por la EF está condicionado en gran medida por el entorno, las estrategias pedagógicas del docente y las experiencias previas en la asignatura. En escuelas rurales, donde el acceso a recursos, espacios apropiados y apoyo profesional del área puede ser limitado, pueden presentarse comportamientos de desinterés o desmotivación. Sin embargo, también se observa con frecuencia una motivación interna asociada al disfrute del movimiento y a la socialización, lo que refleja la coexistencia de distintos tipos de motivación que deben ser reconocidos y comprendidos para orientar intervenciones educativas más eficaces (Sotos et al., 2022). En este contexto, se vuelve relevante explorar cuáles son los perfiles motivacionales predominantes en estudiantes de EF en escuelas rurales, con el fin de comprender cómo se expresan diferentes formas de motivación y cómo se relacionan con variables psicológicas y conductuales clave (Chen et al., 2020).

Desde una perspectiva teórica, este estudio se fundamenta en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual plantea que la calidad de la motivación se desarrolla, en buena medida, a partir de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Kellstedt et al., 2021). La autonomía alude a experimentar que la participación en la actividad se elige y se realiza con sentido personal; la competencia se refiere a sentirse capaz de afrontar retos y alcanzar logros; y la relación implica sentirse vinculado, aceptado y valorado por los demás (Jameison et al., 2025). En EF, un clima de aula que apoye estas necesidades puede favorecer experiencias más positivas, mayor implicación y una participación más sostenida, incluso en contextos con limitaciones materiales.

En la asignatura de EF, la motivación no se manifiesta de manera uniforme; por el contrario, suele presentarse como combinaciones o “perfiles” de regulación motivacional. Claver et al. (2020), señalan que estos perfiles representan mezclas de motivos que influyen en el aprendizaje y en resultados escolares relevantes. De forma general, la motivación intrínseca se asocia con realizar la actividad por interés y disfrute; las regulaciones extrínsecas se vinculan con razones instrumentales o presiones internas/externas; y la amotivación describe la ausencia de motivos claros para participar, lo cual suele acompañarse de menor implicación en las tareas. Identificar perfiles (por ejemplo, de alta, moderada o baja autodeterminación) permite comprender mejor por qué estudiantes con el mismo contexto pueden mostrar niveles distintos de participación, disfrute o persistencia en EF.

Por otro lado, las necesidades psicológicas básicas (NPB) son esenciales para el bienestar y el desarrollo del alumnado. Diversos estudios en EF sostienen que cuando el entorno satisface autonomía, competencia y relación, se favorecen vivencias gratificantes, mayor motivación y un funcionamiento psicológico más adaptativo (Chacon et al., 2021; Zhou et al., 2025). Asimismo, se ha destacado que el clima motivacional se relaciona con estas necesidades: un entorno que facilita la toma de decisiones, el sentido de eficacia y las relaciones positivas tiende a promover motivación más autodeterminada; mientras que la frustración de estas necesidades puede derivar en formas menos adaptativas de motivación o incluso amotivación, afectando negativamente la participación del estudiante (Gómez et al., 2025).

En este marco, la intención de ser físicamente activo es un resultado especialmente relevante porque expresa la disposición y el compromiso del estudiante para mantener la práctica de actividad física en el futuro. Úbeda y Hernández (2020), describen esta intención como una decisión intencionada y organizada para realizar ejercicio de manera habitual, vinculada a motivaciones, creencias y expectativas. Además, la intención se asocia con variables como la satisfacción de NPB, la motivación intrínseca y la percepción de capacidad, por lo que constituye un indicador importante del compromiso físico futuro (Galeano, 2021). En consecuencia, comprender cómo se relacionan motivación y NPB con la intención puede orientar estrategias educativas que trasciendan la clase y favorezcan hábitos activos fuera del ámbito escolar.

Considerar la EF en escuelas rurales resulta fundamental debido a las particularidades del contexto: condiciones sociales, disponibilidad de recursos y oportunidades reales de práctica. Aunque pueden presentarse obstáculos como infraestructura deficiente, falta de implementos, clases con múltiples grados y acceso limitado a programas de apoyo, estos entornos también ofrecen oportunidades para desarrollar metodologías creativas, inclusivas y culturalmente pertinentes que promuevan la participación del alumnado (Bolaños, 2020). Desde esta perspectiva, analizar perfiles motivacionales en EF rural no solo aporta evidencia sobre procesos psicológicos poco explorados en estos escenarios, sino que puede contribuir a diseñar estrategias ajustadas a necesidades reales del estudiantado.

La evidencia empírica previa ha reportado asociaciones consistentes entre motivación, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo. En estudiantes de educación general básica, se ha observado que la motivación intrínseca se relaciona positivamente con la intención futura, y que enfoques docentes innovadores podrían favorecer la motivación autodeterminada y el deseo de realizar actividad física fuera de la escuela (Garzón, 2020). En educación secundaria, también se ha enfatizado la relevancia de satisfacer NPB como vía para promover una motivación más autónoma y una mayor disposición a participar en actividades físicas (Molina, 2020). Además, intervenciones pedagógicas como la gamificación se han asociado con incrementos en motivación, NPB e intención frente a enfoques tradicionales (Prieto et al., 2021). En conjunto, estos hallazgos respaldan la pertinencia de estudiar simultáneamente motivación, NPB e intención, y refuerzan la utilidad de enfoques centrados en la persona (perfiles) para identificar subgrupos con necesidades educativas diferenciadas.

Por lo tanto, el objetivo general del presente artículo es analizar los perfiles motivacionales de estudiantes de Educación Física en escuelas rurales y su relación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) y la intención de ser físicamente activo. Se espera que perfiles con mayor autodeterminación se asocien con mayor satisfacción de NPB y con una intención más elevada de mantener la práctica de actividad física en el futuro.

## **Metodología**

### *Diseño*

El presente estudio se desarrolló con un diseño no experimental, de enfoque cuantitativo, corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. En coherencia con este enfoque, se observó el comportamiento de las variables en un único momento de medición, sin manipulación de condiciones, con el propósito de describir sus niveles y analizar las relaciones entre la motivación en Educación Física, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de escuelas rurales.

### *Población y muestra*

La investigación se realizó en el Cantón Cañar, provincia de Cañar (Ecuador), en cinco instituciones educativas de contexto rural que compartían características similares en relación con su localización geográfica, el estado de infraestructura y la accesibilidad a materiales para el desarrollo de las clases de Educación Física. La población objetivo estuvo constituida por estudiantes de Educación General Básica que recibían Educación Física de forma habitual en dichas instituciones. La muestra estuvo conformada por 220 estudiantes (niños y niñas) con edades entre 10 y 12 años. Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional por conveniencia, determinado por la facilidad de acceso a las escuelas y la voluntad de los responsables educativos para colaborar en el estudio. Se incluyó a estudiantes matriculados en instituciones rurales, que asistían regularmente a Educación Física y que contaban con el consentimiento informado de padres o representantes y el asentimiento del alumnado; se excluyó a quienes no entregaron la autorización requerida, presentaron ausencias extensas en las clases o tuvieron condiciones de salud que dificultaran su asistencia habitual.

### *Instrumentos*

La recolección de datos se efectuó mediante cuestionarios validados para el contexto de Educación Física escolar. La motivación en Educación Física se evaluó con el Cuestionario de Motivación en Educación Física en Educación Primaria (CMEF-EP) (Leo et al., 2016). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) se midió con la escala de Necesidades Psicológicas Básicas adaptada a Educación Física (BPNES, versión EF) (Moreno, 2008). La intención de ser físicamente activo se evaluó con la Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA), empleada en investigaciones previas sobre intención de práctica futura vinculada a la experiencia en Educación Física (Hein et al., 2004; Moreno et al., 2007). Adicionalmente, se registraron variables sociodemográficas y escolares necesarias para el análisis (por ejemplo, sexo, edad y práctica físico-deportiva fuera de la escuela). La consistencia interna de las escalas se estimó mediante el alfa de Cronbach.

### *Procedimiento*

La aplicación de los instrumentos se realizó durante el horario regular de la clase de Educación Física, con la autorización institucional correspondiente y la aprobación de los docentes del área. Previo a la recolección de datos, se informó a los padres o representantes sobre el propósito del estudio y se obtuvo el consentimiento informado, así como el asentimiento del alumnado. Los cuestionarios se administraron en una única sesión por grupo, brindando instrucciones estanda-

rizadas y atendiendo dudas de comprensión sin inducir respuestas; la participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información, evitando registrar datos que permitieran la identificación personal de los participantes. Se analizaron: (a) estadísticos descriptivos de las variables motivacionales, necesidades psicológicas básicas e intención; (b) asociaciones entre las variables mediante correlaciones; (c) comparaciones de medias por variables sociodemográficas/escolares (p. ej., sexo y práctica físico-deportiva fuera de la escuela); y (d) la identificación de perfiles motivacionales mediante un enfoque centrado en la persona, con análisis de conglomerados sobre las regulaciones motivacionales. El procesamiento se realizó en el software SPSS.

## Resultados

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y fiabilidad interna de las escalas

Variable	M	DE	Mín	Máx	$\alpha$
Motivación intrínseca	5,3	0,79	3	7	0,62
Regulación identificada	5,35	0,83	3,25	7	0,68
Regulación introyectada	5,41	0,77	2,25	7	0,65
Regulación externa	5,33	0,76	3,25	7	0,63
Amotivación	4,24	1,37	1	7	0,87
Autonomía (NPB)	4,09	0,6	2,5	5	0,68
Competencia (NPB)	4,19	0,55	3	5	0,65
Relación (NPB)	4,09	0,61	2,5	5	0,68
Intención de ser físicamente activo (MIFA)	4,05	0,61	2,67	5	0,79

Fuente: elaboración propia.

Nota. CMEF-EP con escala 1–7; BPNES y MIFA con escala 1–5.  $\alpha$  = alfa de Cronbach.

En la tabla 1 los promedios indican niveles moderados-altos en las regulaciones motivacionales del CMEF-EP (intrínseca, identificada, introyectada y externa;  $M=5,30-5,41$  en escala 1–7). La amotivación se ubicó en un nivel moderado ( $M=4,24$ ,  $DE=1,37$ ), mostrando mayor dispersión interindividual. En las necesidades psicológicas básicas (NPB), los puntajes de autonomía, competencia y relación se situaron en niveles altos ( $M=4,09-4,19$  en escala 1–5), al igual que la intención de ser físicamente activo (MIFA;  $M=4,05$ ,  $DE=0,61$ ), lo que sugiere una disposición favorable hacia la práctica futura.

En cuanto a consistencia interna, la fiabilidad fue aceptable para amotivación ( $\alpha=0,87$ ) e intención ( $\alpha=0,79$ ), y moderada para las subescalas del CMEF-EP ( $\alpha=0,62-0,68$ ) y NPB ( $\alpha=0,65-0,68$ ). En conjunto, las escalas resultan utilizables en contexto aplicado, aunque algunos subdimensiones presentan margen de mejora.

Tabla 2. Correlaciones de Pearson con la intención de ser físicamente activo (MIFA)

Variable	r con Intención (MIFA)	p
Motivación intrínseca	0,62	< ,001
Regulación identificada	0,52	< ,001
Regulación introyectada	0,46	< ,001
Regulación externa	0,54	< ,001
Amotivación	-0,52	< ,001
Autonomía (NPB)	0,67	< ,001
Competencia (NPB)	0,58	< ,001
Relación (NPB)	0,68	< ,001

Fuente: elaboración propia.

Nota. Correlaciones bivariadas (n=220). Valores positivos indican mayor intención.

En la tabla 2 la intención de ser físicamente activo se asoció de forma positiva y estadísticamente significativa con las regulaciones motivacionales (intrínseca, identificada, introyectada y externa) y con la satisfacción de las NPB. Las correlaciones más altas se observaron con relación (r=0,68) y autonomía (r=0,67), seguidas por motivación intrínseca (r=0,62) y competencia (r=0,58). En contraste, la amotivación mostró una relación negativa con la intención (r=-0,52), indicando que mayores niveles de desmotivación se vinculan con menor disposición a ser físicamente activo. En conjunto, el patrón correlacional es consistente con modelos motivacionales en los que la satisfacción de necesidades y la motivación se relacionan con intenciones conductuales futuras.

Tabla 3. Comparación de medias por sexo (t de Welch; d de Cohen)

Variable	Niño (M±DE)	Niña (M±DE)	t	p	d
Motivación intrínseca	5,24±0,80	5,37±0,79	-1,25	0,214	-0,17
Regulación identificada	5,27±0,79	5,44±0,86	-1,5	0,134	-0,21
Regulación introyectada	5,40±0,77	5,42±0,77	-0,16	0,873	-0,02
Regulación externa	5,28±0,77	5,40±0,75	-1,2	0,233	-0,16
Amotivación	4,30±1,39	4,16±1,35	0,76	0,446	0,1
Autonomía (NPB)	4,10±0,58	4,08±0,63	0,23	0,82	0,03
Competencia (NPB)	4,17±0,57	4,21±0,54	-0,42	0,677	-0,06
Relación (NPB)	4,11±0,62	4,08±0,60	0,37	0,712	0,05
Intención (MIFA)	4,06±0,61	4,04±0,63	0,23	0,816	0,03

Fuente: elaboración propia.

Nota. t de Welch; d de Cohen. Niños (n=119), niñas (n=101). No se observan diferencias estadísticamente significativas por sexo en las variables principales (p>,05).

No se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en motivación, NPB o intención (todos los  $p > ,05$ ). Los tamaños del efecto fueron triviales a pequeños ( $d \leq 0,21$ ), incluyendo la regulación introyectada ( $p = ,873$ ;  $d = -0,02$ ). En términos prácticos, estos resultados sugieren una distribución comparable de indicadores motivacionales, necesidades psicológicas e intención entre niños y niñas, por lo que las estrategias de promoción de actividad física basadas en apoyo a la autonomía, competencia y relación podrían plantearse de forma inclusiva, sin segmentación estricta por sexo en este contexto.

Tabla 4. Comparación por práctica físico-deportiva fuera de la escuela (t de Welch; d de Cohen)

Variable	Practica fuera: Sí (M±DE)	Practica fuera: No (M±DE)	t	p	d
Motivación intrínseca	5,52±0,77	4,83±0,63	6,96	< ,001	0,94
Regulación identificada	5,56±0,70	4,90±0,89	5,5	< ,001	0,86
Regulación introyectada	5,61±0,65	4,99±0,83	5,55	< ,001	0,87
Regulación externa	5,55±0,73	4,88±0,63	6,93	< ,001	0,94
Amotivación	3,96±1,45	4,82±0,97	-5,2	< ,001	-0,65
Autonomía (NPB)	4,29±0,57	3,69±0,45	8,5	< ,001	1,13
Competencia (NPB)	4,32±0,56	3,91±0,41	6,15	< ,001	0,8
Relación (NPB)	4,27±0,61	3,73±0,41	7,75	< ,001	0,98
Intención (MIFA)	4,24±0,58	3,65±0,48	8,04	< ,001	1,08

Fuente: elaboración propia.

Nota. t de Welch; d de Cohen. Practica fuera: Sí (n=149), No (n=71). Se observan diferencias grandes a favor del grupo que practica fuera de la escuela ( $d \approx 0,80-1,13$  en NPB e intención).

Se observaron diferencias estadísticamente significativas y de gran magnitud a favor del grupo que practica actividad físico-deportiva fuera de la escuela. Este grupo presentó niveles superiores de motivación (por ejemplo, motivación intrínseca: 5,52 vs 4,83;  $d = 0,94$ ), regulaciones extrínsecas e introyectada (introyectada: 5,61 vs 4,99;  $d = 0,87$ ), además de mayor satisfacción de NPB (autonomía:  $d = 1,13$ ; relación:  $d = 0,98$ ; competencia:  $d = 0,80$ ) y una intención más alta de ser físicamente activo (MIFA: 4,24 vs 3,65;  $d = 1,08$ ). En contraste, el grupo que no practica fuera de la escuela mostró mayor amotivación (4,82 vs 3,96;  $d = -0,65$ ), lo que sugiere un perfil motivacional menos favorable y menor proyección de continuidad de la conducta activa.

Tabla 5. Perfiles motivacionales (k-means; 3 perfiles) y variables asociadas 5A. Medias por perfil en regulaciones motivacionales (CMEF-EP)

Perfil	n	Intrínseca	Identificada	Introyectada	Externa	Amotivación
Baja autodeterminación	53	4,68	4,36	4,45	4,68	4,79
Alta autodeterminación	82	6,06	6,02	6,01	5,96	2,9
Ambivalente (alta amotivación)	85	4,94	5,31	5,42	5,13	5,19

Fuente: elaboración propia.

El análisis de conglomerados identificó tres perfiles motivacionales. El perfil de alta autodeterminación ( $n=82$ ) presentó las puntuaciones más elevadas en motivación intrínseca y regulación identificada ( $\approx 6,0$ ), junto con una amotivación marcadamente menor ( $M=2,90$ ), lo que representa un patrón motivacional más consistente con compromiso y disfrute. El perfil de baja autodeterminación ( $n=53$ ) mostró niveles inferiores en regulaciones motivacionales y una amotivación elevada ( $M=4,79$ ), indicando menor orientación hacia la práctica por elección o interés. Por su parte, el perfil ambivalente (alta amotivación) ( $n=85$ ) se ubicó en un punto intermedio en varias regulaciones, pero destacó por presentar la amotivación más alta ( $M=5,19$ ) y valores relativamente elevados en regulación introyectada, lo que sugiere una motivación más contradictoria o dependiente de presiones internas.

Tabla 6. 5B. Medias por perfil en NPB e intención (MIFA)

Perfil	Autonomía (M±DE)	Competencia (M±DE)	Relación (M±DE)	Intención MIFA (M±DE)
Baja autodeterminación	3,68±0,48	3,93±0,43	3,79±0,42	3,64±0,36
Alta autodeterminación	4,61±0,45	4,60±0,48	4,59±0,48	4,64±0,39
Ambivalente (alta amotivación)	3,85±0,43	3,95±0,45	3,80±0,51	3,73±0,45

Fuente: elaboración propia.

Nota. Los perfiles se estimaron con clustering sobre las cinco regulaciones del CMEF-EP (solución de 3 grupos). El perfil de alta autodeterminación presenta mayores NPB e intención.

Descriptivamente, los perfiles mostraron diferencias claras en NPB e intención. El perfil de alta autodeterminación exhibió los valores más altos en autonomía, competencia y relación ( $\approx 4,59-4,61$ ), así como la mayor intención de ser físicamente activo ( $MIFA=4,64$ ). En contraste, el perfil de baja autodeterminación presentó los valores más bajos en NPB ( $\approx 3,68-3,93$ ) y menor intención ( $MIFA=3,64$ ). El perfil ambivalente (alta amotivación) mantuvo niveles relativamente bajos en NPB y una intención similarmente reducida ( $MIFA=3,73$ ), junto con amotivación elevada. En conjunto, este patrón sugiere que una mayor autodeterminación se asocia con mayor satisfacción de necesidades psicológicas y con una intención más alta de sostener la actividad física en el futuro.

## Discusión

Los estadísticos descriptivos mostraron que, en promedio, el estudiantado reportó niveles moderados-altos en las regulaciones motivacionales hacia la Educación Física (intrínseca, identificada, introyectada y externa), junto con niveles altos de satisfacción de necesidades psicológicas básicas y de intención de ser físicamente activo. Este patrón resulta significativo en el contexto rural, donde se han descrito limitaciones de recursos, infraestructura y oferta organizada de activi-

dad física que podrían restringir la participación y afectar la motivación en Educación Física (Sevil et al., 2020). Aun así, la amotivación presentó un valor medio moderado con mayor variabilidad, lo que sugiere que, pese a una tendencia general favorable, existe heterogeneidad motivacional y un subgrupo con escaso sentido o razones claras para implicarse, situación que ha sido señalada en investigaciones que describen la coexistencia de disfrute y socialización con desinterés en escenarios escolares con condiciones restrictivas (Sotos et al., 2022). Esta combinación refuerza la necesidad de aproximaciones centradas en la persona para comprender patrones motivacionales diferenciados que no quedan bien reflejados solo con promedios globales (Claver et al., 2020; Chen et al., 2020).

El patrón correlacional hallado fue consistente con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación, al evidenciar que la intención de ser físicamente activo se relacionó de forma positiva con las regulaciones motivacionales y, de manera especialmente intensa, con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mientras que la amotivación se asoció negativamente con la intención. Desde este marco, la satisfacción de autonomía, competencia y relación se considera un antecedente clave para promover motivación de mayor calidad, experiencias más positivas en el aula y una participación más persistente (Kellstedt et al., 2021; Jameson et al., 2025). En particular, la fuerza de la asociación entre intención y las necesidades de relación y autonomía sugiere que sentirse conectado y aceptado en el grupo, y percibir que la participación tiene sentido personal y cierto margen de elección, podrían ser mecanismos especialmente relevantes para sostener la disposición futura hacia la actividad física en Educación Física (Chacon et al., 2021; Zhou et al., 2025). Este resultado es congruente con evidencia que vincula climas motivacionales de apoyo (a la autonomía, competencia y relación) con formas de motivación más autodeterminadas, y con la idea de que la frustración de estas necesidades puede derivar en motivación menos adaptativa o incluso amotivación, afectando la implicación del alumnado (Gómez et al., 2025).

Un aspecto a considerar es que la intención también se asoció positivamente con regulaciones menos autodeterminadas (p. ej., externa e introyectada). En población escolar, estas regulaciones pueden coexistir con razones más autónomas y operar como motivos complementarios, particularmente cuando el contexto escolar enfatiza normas, cumplimiento y evaluación, sin que ello anule necesariamente el interés por la actividad. Sin embargo, la asociación negativa de la amotivación con la intención reafirma que la ausencia de motivos y de sentido personal constituye un factor de riesgo para la proyección futura de conducta activa, tal como se ha planteado al analizar perfiles motivacionales y su impacto en resultados relevantes en Educación Física (Claver et al., 2020). Además, la intención se entiende como una decisión organizada y dirigida a mantener la práctica futura, por lo que su relación con motivación y necesidades psicológicas básicas resulta esperable y teóricamente significativa (Úbeda y Hernández, 2020; Galeano, 2021).

En cuanto a las comparaciones por sexo, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas sugiere que, en este rango etario y en el contexto rural estudiado, niños y niñas presentan

niveles comparables de motivación, satisfacción de necesidades e intención. En cambio, la práctica físico-deportiva fuera de la escuela mostró diferencias grandes y consistentes a favor del grupo que sí práctica, en motivación, necesidades e intención, y con menor amotivación. Este resultado es compatible con la idea de que las oportunidades extraescolares pueden fortalecer experiencias de competencia, pertenencia y autonomía, facilitando una motivación de mejor calidad y una intención futura más elevada, aunque en un diseño transversal no se puede definir la dirección causal de estas asociaciones (Úbeda y Hernández, 2020; Galeano, 2021). En escenarios rurales, donde el acceso a programas organizados puede ser desigual, esta brecha apoya la importancia de estrategias escolares y comunitarias creativas que amplíen oportunidades reales y pertinentes de práctica, compensando limitaciones contextuales (Bolaños, 2020; Sevil et al., 2020).

El análisis de conglomerados permitió identificar tres perfiles motivacionales con diferencias claras en NPB e intención, lo que respalda la utilidad del enfoque de perfiles para reconocer subgrupos con necesidades distintas. El perfil de alta autodeterminación presentó mayor motivación intrínseca e identificada y menor amotivación, acompañado por los niveles más altos de autonomía, competencia, relación e intención, coherente con la evidencia que vincula la autodeterminación con mayor implicación y resultados más adaptativos (Claver et al., 2020; Chen et al., 2020). En contraste, el perfil de baja autodeterminación y el perfil ambivalente (caracterizado por alta amotivación) mostraron menores niveles de necesidades y de intención, sugiriendo que, aun cuando puedan coexistir motivos controlados, la presencia elevada de amotivación indicaría una experiencia menos integrada y potencialmente más vulnerable al desenganche (Kellstedt et al., 2021; Gómez et al., 2025). Finalmente, aunque los instrumentos mostraron fiabilidad aceptable en amotivación e intención y moderada en varias subescalas de motivación y NPB, este comportamiento psicométrico es frecuente en población infantil y en contextos aplicados, y sugiere que futuras investigaciones deberían seguir reforzando la precisión de medición en estas dimensiones (Leo et al., 2016; Moreno, 2008), así como evaluar metodologías activas que han mostrado mejorar motivación, necesidades e intención en Educación Física (Prieto et al., 2021).

## Conclusiones

En esta muestra de estudiantes de escuelas rurales se evidenciaron niveles moderados-altos de motivación hacia la Educación Física y niveles altos de satisfacción de necesidades psicológicas básicas e intención de ser físicamente activo, aunque con una amotivación moderada y variable entre estudiantes. La intención de ser físicamente activo se asoció positivamente con las regulaciones motivacionales y con la satisfacción de autonomía, competencia y relación, destacando la importancia de estas necesidades psicológicas como correlatos relevantes de la disposición futura hacia la práctica.

No se identificaron diferencias por sexo en motivación, necesidades psicológicas básicas ni intención, lo que indica una distribución similar de estos indicadores entre niños y niñas en el contexto evaluado. En contraste, la práctica físico-deportiva fuera de la escuela se relacionó con ventajas claras: quienes practicaban fuera presentaron mayor motivación, mayor satisfacción de necesidades y mayor intención, además de menor amotivación, en comparación con quienes no practicaban.

El análisis de conglomerados permitió identificar tres perfiles motivacionales (alta autodeterminación, baja autodeterminación y ambivalente con alta amotivación). El perfil de alta autodeterminación concentró los valores más altos en necesidades psicológicas básicas e intención, mientras que los perfiles de baja autodeterminación y ambivalente mostraron menores niveles de necesidades e intención, lo que confirma la heterogeneidad motivacional del alumnado y la relevancia de considerar enfoques centrados en la persona para orientar acciones pedagógicas diferenciadas.

## Referencias

- Bolaños, D. (2020). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 7-17. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.002>
- Chacon, P., Mateu, L., Valladares, D., Sánchez, Á., Palma, M., & Fernández, M. (2021). Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física. *Retos*, 41, 88-94. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.80998>
- Chen, R. W. (2020). Clima motivacional, satisfacción de necesidades, motivación autodeterminada y actividad física en estudiantes de educación física de secundaria en China. *BMC Public Health*, 20. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09750-x>
- Claver, F., Martínez-Aranda, L., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivación, disciplina y rendimiento académico en educación física: un enfoque holístico desde las teorías de la meta de logro y la autodeterminación. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- De Bruijn, A., Mombarg, R., & Timmermans, A. (2021). La importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los niños en educación física de primaria para la motivación hacia la educación física, y su relación con las habilidades motoras fundamentales y las habilidades relacionadas con la E.F. *Revista Pedagogía de la Educación Física y el Deporte*, 27, 422-439. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1906217>
- Fierro Suero, S., Castillo, I., Almagro, B., & Sáenz-López, P. (2023). El papel de la motivación y las emociones en la educación física: comprensión del rendimiento académico y la intención de ser físicamente activo. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253043>
- Galeano-Terán, A. (2021). Estudio documental de la motivación en Educación Física: análisis de su evolución. *Revista Cognosis*, 6(4). <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i4.4329>

- Garzón, J., & Calvo, G. (2020). Mejoramiento de las prácticas de enseñanza en directivos y profesores de contextos rurales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 61, 122-149. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a8>
- Gómez-Vázquez, S., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Abraldes, J., & Manzano-Sánchez, D. (2025). Estrategias del docente de educación física en secundaria: repercusión en las variables motivacionales según el sexo y la práctica deportiva extraescolar del estudiante. *E-Balonnano.com Journal of Sports Science*, 21(2), 205-216. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.21.205>
- Griban, G. L., Mykhalko, A. I., Chayka, Y. B., Tvardovskyi, V., & Hoshko, A. (2025). Influencia de la motivación estudiantil en las clases de educación física sobre los indicadores de aptitud física. *Revista Científica de la Universidad Nacional Pedagógica Dragomanov*, 8(195), 45-48. [https://doi.org/10.31392/udu-nc.series15.2025.08\(195\).09](https://doi.org/10.31392/udu-nc.series15.2025.08(195).09)
- Gumerova, F., Amirova, L., Kalimullina, G., Mustae, A., & Gumerova, O. (2023). Determinación de las condiciones para mejorar la calidad educativa en escuelas rurales con bajos resultados educativos. *Ciencia para la Educación Hoy*, 13(1), 85-107. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2301.05>
- 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>
- Jameson, J. R., R., J. L., Polychronis, S., & Woodruff, M. (2025). Realización de encuestas de investigación sobre educación especial en escuelas rurales: desafíos y prácticas recomendadas. *Rural Special Education Quarterly*, 44, 162-174. <https://doi.org/10.1177/87568705251342499>
- Kellstedt, D. S. (2021). Participación deportiva juvenil y actividad física en comunidades rurales. *Archivos de Salud Pública*, 79. <https://doi.org/10.1186/s13690-021-00570-y>
- Leo, F. M., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J., & García-Calvo, T. (2016). Validación del Cuestionario de Motivación en Educación Física en Educación Primaria (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15(1), 315-326. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.vmpe>
- Malakhova, G., & Belkova, T. (2020). Motivación de estudiantes con diferentes niveles de salud hacia las clases de educación física. *Revista Científica de la Universidad Pedagógica Nacional Dragomanov, Serie 15(128)*, 24. [https://doi.org/10.31392/npu-nc.series15.2020.8\(128\).24](https://doi.org/10.31392/npu-nc.series15.2020.8(128).24)
- Molina, M. G. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos*, 38, 291-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73685>
- 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.
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Piñeiro, I., Juanatey, R., Valle, A., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2025). Perfiles motivacionales y éxito escolar en Secundaria: un enfoque centrado en la persona. *Estudios sobre Educación*, 50, 197-218. <https://doi.org/10.15581/004.50.009>
- Prieto, F., Álvarez-Álvarez, C., & Estrada, F. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36. <https://doi.org/10.6018/educatio.420581>

- Rojo-Ramos, J., Gómez-Baya, D., Pérez-Navío, E., & García-González, L. (2022). Análisis de la motivación del alumnado del último ciclo de Educación Primaria en la asignatura de Educación Física. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031332>
- Roure, C., Létang-Képhaléliou, G., & Pasco, D. (2020). Interés individual de los estudiantes en educación física: Desarrollo y validación de un cuestionario. *Revista Escandinava de Psicología*, 62(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/sjop.12669>
- 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>
- Sevil-Serrano, J., Abós, Á., García-González, L., & Aibar, A. (2020). Mejora de la motivación para la actividad física y la educación física mediante una intervención escolar. *The Journal of Experimental Education*, 90, 383-403. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1764466>
- Shang, C. M., & Chen, A. (2022). La teoría de la expectativa-valor: Un metaanálisis de su aplicación en educación física. *Journal of Sport and Health Science*, 12, 52-64. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.003>
- Silva, R. M. (2022). Barreras a la actividad física en estudiantes de secundaria y universitarios: Una revisión sistemática. *PLoS ONE*, 17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265913>
- Sotos-Martínez, V., Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S., & Moreno-Murcia, J. A. (2022). Efectos de la gamificación en la motivación y las necesidades psicológicas básicas del alumnado de educación física de secundaria. *Pedagogía de la Educación Física y el Deporte*, 29, 160-176. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039611>
- Úbeda-Palomares, A., & Hernández-Álvarez, J. (2020). Incremento de sesiones de Educación Física, motivación y eficacia motriz percibida en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20, 37-55. <https://doi.org/10.15366/rimca-fd2020.77.003>
- Ulstad, S. A. (2025). Evaluación del aprendizaje, satisfacción de necesidades, motivación y calificaciones en educación física en educación secundaria superior. *Evaluación en Educación: Principios, Políticas y Prácticas*, 32, 386-400. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2025.2565386>
- Zhou, T. Z., Colomer, J., & Ortíz, D. (2025). Aplicación de la teoría de la autodeterminación en educación física: una revisión sistemática. *Retos*, 69, 1016-1038. <https://doi.org/10.37766/inplasy2025.3.0101>

## 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.