

## Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física

### Contextual motivation from self-determination in physical education classes

\*Pablo Cádiz Chacón, \*\*Luis Antonio Barrio Mateu, \*\*Dayneri León Valladares, \*\*Álvaro Hernández Sánchez,  
\*María Milla Palma, \*Milenco Sotomayor Fernández

\*Colegio Municipalizados de la Comuna de Arica (Chile), \*\* Universidad de Tarapacá (Chile)

**Resumen.** El objetivo propuesto en el presente estudio fue determinar el tipo de motivación, desde la perspectiva de la autodeterminación, en estudiantes de enseñanza media, hacia la clase de Educación Física del Liceo Antonio Varas de la Barra en Arica, Chile, y su relación entre nivel de estudios y sexo. Participaron 717 estudiantes de 1ro a 4to medio. El instrumento utilizado fue la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (adaptación española). Entre los resultados se hallaron resultados medios-altos (5.09 y 5.22) para las dimensiones de Motivación Intrínseca y Regulación Identificada, respectivamente; mientras que las dimensiones Regulación Introyectada y Regulación Externa presentaron valores medios, 4.49 para la Regulación Introyectada y 4.72 para la Regulación Externa. Por su parte, la no motivación alcanzó un valor medio-bajo (3.70). Genéricamente, los varones aparentaron valores más alto que las damas, en todas las dimensiones, excepto en no motivación, sin embargo, estas diferencias no resultaron ser significativas estadísticamente. Se arribó a la conclusión de que la Motivación Intrínseca, la Regulación Identificada caracterizan a la población estudiada, la no motivación mostró resultados bajos, por lo que los alumnos de enseñanza media, sobre todo, los hombres de niveles superiores, se hallan motivados por la clase de Educación Física.

**Palabras claves:** Motivación, amotivación, no motivación, clase, educación física, estudiantes.

**Summary.** The objective proposed in the present study was to determine the type of motivation, from the perspective of self-determination, in high school students, towards the Physical Education class of the Antonio Varas de la Barra High School in Arica, Chile, and its relationship between level of studies and sex. 717 students from 1st to 4th grade participated. The instrument used was the Scale of the Perceived Locus of Causality in Physical Education (Spanish adaptation). Among the results, medium-high results (5.09 and 5.22) were found for the dimensions of Intrinsic Motivation and Identified Regulation, respectively; while the Introjected Regulation and External Regulation dimensions presented average values, 4.49 for Introjected Regulation and 4.72 for External Regulation. For its part, non-motivation reached a medium-low value (3.70). Generically, men appeared higher values than women, in all dimensions, except non-motivation, however, these differences were not statistically significant. It was concluded that Intrinsic Motivation, Identified Regulation characterize the studied population, non-motivation showed low results, so that high school students, especially men of higher levels, are motivated by the P.E. Class.

**Key words:** Motivation, amotivation, non-motivation, class, physical education, students.

### Introducción

La Educación Física juega un rol decisivo en el desarrollo de los estudiantes, no sólo en el ámbito físico sino también en lo cognoscitivo, afectivo, actitudinal y social, es decir, contribuye en la formación de la persona de manera integral (Mujica, 2019). Dada esta condición, el profesor de Educación Física debe permanente, buscar estrategias que faciliten captar el interés y despertar la motivación de sus estudiantes a la hora de realizar sus actividades docentes, logrando idealmente,

que esta motivación trascienda la sala de clases, integrándose en su estilo de vida de forma saludable y replicable en su diario vivir, con su familia, amigos y espacios de ocio.

En concordancia con la labor del profesor, hay distintas fuentes de motivación que colaboran en que el estudiante se encuentre motivado, entre estas se encuentran las estrategias y metodología que aplique el docente en su clase, contenido apropiado al interés y necesidades de los estudiantes (Bernal, Matheu, Juica, Barrios, Mejías, 2019).

Por otra parte, la no motivación, definida como un estado interior limitador y complejo caracterizado por la presencia de pensamientos pesimistas y sensación de desánimo, que puede resultar claramente nociva si se

convierte en una tendencia recurrente o estable; en muchas ocasiones ha estado presente en las clases de Educación Física, a pesar de encontrarse en absoluta discordancia con los objetivos que se plantean en estas clases (Cuevas, García & Contreras, 2015).

En este punto, existen factores como la edad del estudiante, la cual puede interferir en el interés por la clase de Educación Física. Castaño, Navarro & Basanta (2016) aseveraron este planteamiento y destacaron que en la adolescencia se aprecian modificaciones de la conducta en relación a la práctica de actividad física, haciéndose evidente la no motivación.

En los últimos años, el análisis de los factores motivacionales, tanto internos como externos, se ha venido estudiado a través de la «Teoría de la Autodeterminación». Teoría que se caracteriza por entregar información relevante, facilitando de esta forma, establecer el nivel de compromiso del adolescente con la actividad física, el deporte y la salud (Castaño, Navarro & Basanta, 2015; Vieira, Beuttemuller, Arantes, Silva & Both, 2020).

La Teoría de la Autodeterminación fue nombrada por Edward Deci y Richard Ryan en 1985 y distingue entre varios tipos de motivación, según los objetivos que impulsan a las personas a actuar (Deci & Ryan, 2000; Ryan, Williams, Patrick & Deci, 2009).

Francoa, Coterón, Martínez & Brito (2017) destacaron que las personas pueden estar motivadas debido a que ellas valoran una actividad o debido a que hay una fuerte coerción externa. Pueden estar urgidas a entrar en acción por un interés permanente o por un soborno, comportarse a partir de un sentido de compromiso personal con la excelencia o por miedo al estar siendo vigiladas, destacándose entre los tipos de motivación:

Motivación intrínseca: el hacer una actividad por sus inherentes satisfacciones. Esta es altamente autónoma y representa el caso prototípico de la autodeterminación. El constructo de la Motivación intrínseca describe esta inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio, el interés espontáneo, y la exploración que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida.

Por su parte, en la Regulación externa, las conductas se hallan extrínsecamente motivadas, son menos autónomas. Tales conductas son ejecutadas para satisfacer una demanda externa o una recompensa contingente. Los individuos experimentan típicamente la conducta regulada externamente como controlada o alienada, y sus acciones tienen un locus de causalidad percibido ex-

terno; es el tipo de motivación en que se centran los teóricos del condicionamiento operante.

La Regulación introyectada, es un tipo de motivación extrínseca, la introyección implica introducir dentro de uno la regulación pero no el aceptarla como algo de uno mismo. Esta es una forma relativamente controlada de regulación, en la cual las conductas son ejecutadas para evitar la culpa o la ansiedad o para obtenciones del ego como el orgullo. Las personas son motivadas a hacer demostraciones de capacidad (o a evitar el fracaso) a fin de mantener los sentimientos de auto-valía. Aunque son internamente impulsadas, las conductas introyectadas todavía tienen un locus de causalidad percibido externo y no son experimentadas como parte del yo.

Una forma de motivación extrínseca es la Regulación identificada, resultando más autónoma o auto-determinada. La identificación refleja el otorgarle un valor consciente a una meta comportamental o regulación, tal que esa acción es aceptada o hecha propia, en cuanto personalmente sea considerada importante.

En relación con la Desmotivación o no motivación se considera, el estado en que se carece de la intención de actuar. Cuando las personas no están motivadas, o bien no actúan o actúan sin intención. La no motivación, resulta de no otorgarle valor a una actividad, de no sentirse competente para hacerla, o no esperar que esta produzca un resultado deseado.

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones que engloban la Teoría de la Autodeterminación, entre ellos se destaca el estudio realizado por Salazar & Gastélum (2020) los que efectuaron una revisión sistemática en la que tomaron como variable la Teoría de la Autodeterminación en el contexto de Educación Física.

En el estudio efectuado por Salazar & Gastélum (2020) mostraron un efecto positivo en el uso de la Teoría de Autodeterminación en intervenciones realizadas con docentes, evidenciando, que las variables que mayormente se trabajaron fueron la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) y la Motivación intrínseca.

En otro estudio efectuado recientemente por Moreno, González, Martín & Cervelló (2018) destacaron que la intensidad con la que el profesor transmite la información relacionada con la creencia de habilidad incremental del alumno, interfiere en la mejora de la motivación intrínseca y el rendimiento.

En este sentido, se ha podido comprobar que a pesar de existir estudios que abordan los diferentes tipos de

motivación, no siempre se conoce como éstos se manifiestan en una población determinada, en relación con la edad, el sexo y la ubicación geográfica; lo antes señalado invoca a la necesidad de realizar el presente estudio que tuvo como objetivo: «Determinar el tipo de motivación, desde la perspectiva de la autodeterminación en estudiantes de enseñanza media, hacia la clase de Educación Física del Liceo Antonio Varas de la Barra, en la ciudad de Arica».

## **Material y método**

Se realizó un estudio no experimental, transversal, descriptivo-correlacional, en el que se evaluaron, de una población de 1108 estudiantes, a 717, distribuidos en 261 damas y 456 varones, seleccionados de forma intencional y no estratificada, bajo criterios de inclusión y de pérdida de la muestra. El estudio contó con mayor representación de hombres en todos los niveles educacionales (64 % hombres y 36 % mujeres) y el nivel que presentó menor cantidad de estudiantes fue el 4<sup>to</sup> medio (17 %).

Entre los criterios de inclusión se contemplaron que: fuesen estudiantes de enseñanza media, con rango etario entre 14 y 19 años de los grados escolares de 1° a 4° medio, matriculados en el Liceo Técnico Profesional Antonio Varas de la Barra de la ciudad de Arica; que no presentaran discapacidad físico-motora, ni certificado médico que le impidiera realizar la clase de Educación Física. Se tuvo en cuenta, además, que los estudiantes aceptaran participar en la investigación y que firmaran el consentimiento informado.

Entre los criterios de pérdida de la muestra se tuvieron en cuenta aquellos que no completaron las encuestas y los que no acudieron el día de la aplicación del instrumento.

### ***Instrumento***

Para determinar el tipo de motivación, desde la perspectiva de la autodeterminación se empleó la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (Goudas, Biddle & Fox, 1994), Adaptación Española (Moreno, González, Chillón, & Parra, 2009). Se consideraron en el estudio, el sexo, el nivel o curso del estudiante y las dimensiones de la motivación: Motivación Intrínseca (MI), Regulación Identificada (RI), Regulación Introyectada (RID), Regulación Externa (RE) y Desmotivación o No motivación (DM). Estas dimensiones fueron analizadas basadas en los supuestos emitidos por Deci & Ryan (2000).

En este instrumento se presentaron veinte aseveraciones, todas ellas encabezadas por la sentencia «Participo en las clases de Educación Física. . .». Estas aseveraciones se pudieron responder en una escala Likert de uno a siete, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo; por lo que, a medida que den puntajes más bajos, estaban con mayor desacuerdo con las aseveraciones. Las aseveraciones estaban dirigidas a medir cinco ítems: Motivación Intrínseca (aseveraciones 1, 6, 11, 16), Regulación Identificada (aseveraciones 2, 7, 12, 17), Regulación Introyectada (aseveraciones 3, 8, 13, 18), Regulación Externa (aseveraciones 4, 9, 14, 19), Desmotivación o No motivación (aseveraciones, 10, 15, 20).

Ejemplificamos aseveración por ítem: Motivación Intrínseca: «porque la Educación Física es divertida»; Regulación Integrada: «porque está de acuerdo con mi forma de vida»; Regulación Identificada: «porque quiero aprender habilidades deportivas»; Regulación Introyectada: «porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera»; Regulación Externa: «porque eso es lo que se supone que debo hacer» y Desmotivación o No motivación: «pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física».

### ***Procedimientos***

Antes de efectuarla investigación, se aplicó la encuesta en un grupo piloto conformado por 50 estudiantes de ambos sexos, distribuidos en 24 damas y 26 varones de entre 14 a 19 años, con el fin de determinar si el instrumento contaba con las características y propiedades psicométricas adecuadas para estudiantes chilenos. Se consideraron aclaraciones semánticas, significado de los elementos y de redacción, para facilitar la comprensión por parte del estudiante de la región.

Se enviaron solicitudes de consentimiento informado y cartas de autorizaciones a director, apoderados y estudiantes del Liceo Técnico Profesional Antonio Varas de la Barra. Se aplicó la adaptación de la Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física a los estudiantes, enfatizando en que las respuestas serían anónimas. Además, se les solicitó a los estudiantes que respondieran según sus propias percepciones.

La participación fue voluntaria y se respetaron todos los procedimientos éticos para la recopilación de datos. Los estudiantes tomaron de 10 a 15 minutos para completar el cuestionario.

### ***Análisis estadístico***

Se analizaron los estadísticos descriptivos (media y

desviación típica) de la muestra general y por cada una de las dimensiones, para la verificación de normalidad de los datos se utilizó la prueba Kolmogorov- Smirnov, se determinó utilizar pruebas no paramétricas, debido a que los datos no se distribuyeron con normalidad (Cabrera, Zanazzi, Zanazzi & Boaglio, 2017). Se realizaron los análisis de diferencia de medias para las variables de regulación auto-determinada y el sexo, mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Para el tamaño del efecto, se utilizó el criterio de Cohen.

Se realizaron correlaciones bivariadas, mediante el estadístico de Spearman para las dimensiones de los tipos de motivación hacia la clase de Educación Física y para evaluar la relación con el nivel educacional y el sexo. Con la finalidad de verificar la existencia de diferencias de medias en los niveles académicos y las cinco dimensiones, se realizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras independientes, se realizaron las pruebas Post Hoc, opción de Games Howell con el fin de identificar estas diferencias. Los análisis fueron realizados a través de los paquetes estadísticos SPSS v.24.

## Resultados

En la Tabla 1 se puede observar la distribución de la muestra según nivel y sexo, así como sus respectivos porcentajes. Las puntuaciones medias y las desviaciones estándar obtenidas para las dimensiones en la muestra general se pueden comprobar en la Tabla 2, considerando entre las opciones de respuestas, valores más bajo 1, hasta el más alto 7, obteniendo resultados medios-altos (5.09 y 5.22) para las dimensiones de Motivación Intrínseca y Regulación Identificada, respectivamente; mientras que en las dimensiones Regulación Introyectada y Regulación Externa, los valores resultaron medios, siendo estos de 4.49 para la Regulación Introyectada y 4.72 para la Regulación Externa. Por su parte, la no motivación alcanzó un valor medio-bajo (3.70). Los varones aparentaron valores levemente más alto que las damas, en todas las dimensiones, excepto en desmotivación, sin embargo, estas diferencias no resultaron ser significativas estadísticamente.

La Tabla 3, muestra los análisis de diferencias de medias entre las variables de Motivación auto-determinada y el sexo. A través de la prueba de comparaciones de U de Mann-Whitney se observó que no existió diferencias estadísticamente significativas entre sexo y las dimensiones: Motivación Intrínseca; Regulación Identificada; Regulación Introyectada; Regulación Externa

y Desmotivación, siguiendo los criterios establecidos por Cohen (1988).

En la Tabla 4, se muestra la matriz de correlaciones entre las variables de la Motivación auto-determinada, el nivel educacional y el sexo. En la misma se observaron relaciones estadísticamente significativas, entre el nivel educacional y Regulación Externa ( $r = -.15$ ;  $p < .001$ ); el nivel educacional y no motivación ( $r = -.12$ ;  $p < .001$ ) siendo de magnitudes bajas y naturaleza inversa. Por otra parte, no se observaron relaciones significativas entre el sexo y las dimensiones de la Motivación auto-determinada.

Tabla 1.  
Distribución de la muestra por nivel y sexo

Nivel	Estudiantes	Hombres	Mujeres
1 <sup>ro</sup>	209 29 %	63 9 %	146 20 %
2 <sup>do</sup>	195 27 %	80 11 %	115 16 %
3 <sup>ro</sup>	189 26 %	71 10 %	118 16 %
4 <sup>to</sup>	124 17 %	47 7 %	77 11 %
Total	717 100 %	261 36 %	456 64 %

Tabla 2.  
Media y desviación estándar por dimensiones y por sexo

Dimensiones	Sexo	Media	Media general	SD
Motivación Intrínseca	Hombres	5,311	5.09	1.49
	Mujeres	5,025		
Regulación Identificada	Hombres	5,330	5.22	1.53
	Mujeres	5,157		
Regulación Introyectada	Hombres	4,498	4.49	1.42
	Mujeres	4,484		
Regulación Externa	Hombres	4,720	4.72	1.78
	Mujeres	4,717		
Desmotivación o No motivación	Hombres	3,576	3.70	1.55
	Mujeres	3,769		

Tabla 3.  
Comparación de medias entre el género y dimensiones de motivación auto-determinada

Variables	Sexo		Z	U	p
	Mujer (n= 456)	Hombre (n= 261)			
Motivación intrínseca	Rango promedio 349.12	Rango promedio 373.64	-1.52	5500.5	.12
Regulación identificada	349.62	375.40	-1.60	5522.8	.10
Regulación introyectada	358.29	360.25	-.12	5918.0	.90
Regulación externa	364.29	347.24	-1.15	5643.9	.24
Desmotivación o No motivación	366.86	345.24	-1.34	5592.2	.17

Nota: Z= valor de razón; U valor de estadístico U Mann Whitney; p = nivel de significación ( $p < .05$ )

Tabla 4.  
Correlación de Spearman de las variables de motivación, el sexo y el nivel educacional

Variables		Variables				
		MI	RID	RI	RE	DE
Sexo	Sig.	.91	.10	.90	.24	.17
	Correlación de Spearman	-.06	.60	.00	0.04	.05
Nivel educacional	Sig.	.53	.83	.07	.00**	.00**
	Correlación de Spearman	.02	-.00	-.06	-.15	-.12

\* Sig. < .05 \* Sig. < .01\*\*

Abreviaciones: MI = Motivación intrínseca; RID= Regulación identificada; RI= Regulación introyectada, RE= Regulación externa; DE= Desmotivación o no motivación; NE= nivel educacional.

Con el fin de conocer y comparar las diferencias entre las variables de la Motivación auto-determinada y los niveles de escolaridad (Significa específicamente (i.e.), 1<sup>ro</sup>, 2<sup>do</sup>, 3<sup>ro</sup> y 4<sup>to</sup> medio) se realizó la prueba estadística de Kruskal-Wallis, según las características de la muestra, observando entre sus principales resultados diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de escolaridad y Regulación Introyectada; el nivel de escolaridad y Regulación Externa; el nivel de escolaridad y no motivación (Tabla 5).

Para identificar las diferencias específicas respecto al nivel educacional, se utilizaron las pruebas Post-Hoc. En la Tabla 6, se aprecian las comparaciones entre los

Tabla 5. Análisis *h*variantes entre nivel de estudio y las dimensiones de la Motivación Autodeterminada. Prueba de *K* de Kruskal-Wallis

Variables	Nivel de estudios	N	gl	Chi-cuadrado	<i>p</i>
Motivación Intrínseca	1° medio	209	3	3.37	.33
	2° medio	195			
	3° medio	189			
	4° medio	124			
Regulación Identificada	1° medio	209	3	4.56	.20
	2° medio	195			
	3° medio	189			
	4° medio	124			
Regulación Introyectada	1° medio	209	3	18.3	.00*
	2° medio	195			
	3° medio	189			
	4° medio	124			
Regulación Externa	1° medio	209	3	21.79	.00*
	2° medio	195			
	3° medio	189			
	4° medio	124			
Desmotivación o No motivación	1° medio	209	3	15.09	.00*
	2° medio	195			
	3° medio	189			
	4° medio	124			

Nota: *p* valor de *K* de Kruskal-Wallis es significativa cuando es menor a .05; valores significativos se resaltan con (\*); gl = grados de libertad.

Tabla 6.

Comparaciones de pares entre las dimensiones de la Motivación Autodeterminada

Variables	Nivel de estudio	Diferencia de medias	<i>p</i>	Intervalo de confianza	
Regulación Introyectada	1° 2°	.51	.00**	-.15	.87
	1° 3°	.21	.43	-.16	.60
	1° 4°	.31	.23	-.11	.75
	2° 3°	-.29	.15	-.06	.65
	2° 4°	-.19	.93	-.61	.22
Regulación Externa	1° 2°	.41	.00**	.08	.75
	1° 3°	.36	.03*	.02	.71
	1° 4°	.37	.60	-.41	1.15
	2° 3°	-.05	.97	-.39	.28
	2° 4°	-.04	.99	-.82	.73
Desmotivación o No motivación	1° 2°	-.50	.00**	-.12	.90
	1° 3°	-.33	.13	-.06	.73
	1° 4°	.54	.01	.06	1.02
	2° 3°	-.17	.66	-.57	.22
	2° 4°	.03	.99	-.44	.51
	4° 3°	.20	.67	-.69	.27

Nota: *p* es significativo en el nivel < .05 se indica (\*) y al nivel de *p* < .01 se indican (\*\*); se presentan las comparaciones múltiples de Games-Howell con ajuste de Bonferroni

niveles educativos (i.e., 1<sup>ro</sup>, 2<sup>do</sup>, 3<sup>ro</sup> y 4<sup>to</sup>) y las dimensiones de la Motivación autodeterminada. Pudiéndose comprobar diferencias estadísticamente significativas en los niveles 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> medio con Regulación Introyectada, con mayor Regulación Introyectada en estudiantes de 1<sup>ro</sup> medio con respecto a 2<sup>do</sup> medio. En lo que refiere a la Regulación Externa se observaron diferencias entre 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> medio y 1<sup>ro</sup> y 3<sup>ro</sup> medio, donde el promedio obtenido en 1<sup>ro</sup> medio resultó mayor al presentado en los otros niveles. Respecto a la no motivación se encontraron diferencias entre 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> medio, 1<sup>ro</sup> medio mostró mayor promedio de no motivación.

De forma general, como lo muestra la Tabla 7, se observó que, en cursos más avanzados, la Motivación tuvo tendencia a concentrarse en Intrínseca y Regulación Identificada, comprobándose en los cursos menores, que la Motivación disminuyó la autodeterminación.

Se observa tendencia de las respuestas hacia el estar de acuerdo con las sentencias que corresponden a la dimensión Motivación Intrínseca.

Con las sentencias que corresponden a la dimensión de Regulación Identificada, se observó tendencia hacia

Tabla 7. Número de respuestas de Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física por curso y grado de satisfacción con la sentencia de cada dimensión de la motivación.

		1TD	2BD	3AD	4N	5AA	6BA	7TA
Motivación Intrínseca	1° medio	20	2	16	37	40	46	48
	2° medio	13	9	12	47	32	45	37
	3° medio	8	6	12	36	43	36	48
	4° medio	9	4	6	18	25	31	31
Regulación Identificada	1° medio	13	3	11	35	31	64	52
	2° medio	11	6	11	47	25	61	34
	3° medio	12	4	13	33	43	43	41
	4° medio	7	5	6	13	27	34	32
Regulación Introyectada	1° medio	20	8	16	43	39	49	34
	2° medio	18	12	20	70	33	27	15
	3° medio	11	13	19	64	35	22	25
	4° medio	19	6	8	38	21	17	15
Regulación Externa	1° medio	4	9	9	39	58	36	54
	2° medio	1	10	19	56	51	12	46
	3° medio	4	7	17	50	61	18	32
	4° medio	5	9	11	37	30	8	24
No motivación	1° medio	15	18	38	56	38	15	29
	2° medio	23	17	46	66	18	9	16
	3° medio	18	14	44	57	39	7	10
	4° medio	15	20	24	30	15	5	15

estar «de acuerdo», destacando una mayor cantidad de respuestas en el reactivo «bastante de acuerdo».

Se aprecia que la Regulación Introyectada fue mayoritariamente respondida en neutro. Los estudiantes ante aseveraciones como, «Participo en clases de Educación Física, porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante» o «... porque me sentiría mal conmigo mismo sino lo hiciera,» respondieron estar «neutro» con dichas sentencias.

Ante la dimensión de Regulación Externa, las respuestas tuvieron tendencia a estar entre los reactivos «Neutro», «algo de acuerdo» y «totalmente de acuerdo», con predominio en neutro. Los estudiantes frente a aseveraciones como «Participo en la clase de Educación Física porque, tendré problemas si no lo hago» o «... porque esa es la norma» respondieron estar «neutro, algo de acuerdo y totalmente de acuerdo».

En relación con la dimensión Desmotivación o no motivación, se aprecia que ante sentencias como «Participo en la clase de Educación Física, pero no sé realmente por qué» o «pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física» mayoritariamente respondieron estar «neutro». Así mismo, se observaron altas preferencias en «algo de acuerdo» y «algo en desacuerdo».

Tanto en damas como en varones se observó que las respuestas expuestas mostraban tendencia en el tipo de Motivación Intrínseca y Regulación Identificada. También marcó cierta tendencia la Regulación Externa y la no motivación, junto a la Regulación Introyectada, las que se registraron en su mayoría como nulas en ambos sexos.

## Discusión

Los resultados muestran una clara tendencia hacia las preferencias que indican prevalencia de la Motiva-

ción Intrínseca y Regulación Identificada, mientras que en las dimensiones Regulación Introyectada y Regulación Externa, los valores resultaron medios, siendo los resultados de la no motivación bajos, estos resultados muestran diferencias con los expuestos por Aguilar et al. en el año 2015, los que exploraron las causas que originan apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos, los mencionados autores, hallaron entre sus resultados que los adolescentes prefieren no participar en la dinámica familiar, los quehaceres domésticos, la escuela, las actividades físicas y religiosas, quizá porque consideran que no redituarán algo a su vida, tanto en lo biológico, como en lo psicosociocultural.

Pizani, Barbosa, Miranda & Vieira (2016) se propusieron identificar la presencia de no motivación en la clase de Educación Física, a través de la Teoría de la Autodeterminación con miras a la comprensión de las posibilidades de intervención, encontrando en sus resultados, baja prevalencia de no motivación, marcando una alta preferencia de la Motivación Intrínseca e Identificada, similar a lo evidenciado en la investigación que nos ocupa.

Por su parte, Fin, Baretta, Moreno & Nodari (2017) en su investigación se trazaron como objetivo: identificar el perfil motivacional y su relación con el apoyo a la autonomía docente, las necesidades psicológicas básicas, el disfrute del ejercicio y el nivel de actividad física en una muestra de 615 adolescentes brasileños, hallando como principales resultados, que los adolescentes autodeterminados perciben un mayor apoyo docente; muestran un mejor cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y afinidad; además de mostrar un mayor disfrute en las clases de Educación Física, sin embargo, encontraron altos puntajes de no motivación, no coincidiendo con lo encontrado en el estudio efectuado en los estudiantes de la Ciudad de Arica, en la presente investigación.

Por otro lado, Fuentes & Lagos (2019) se propusieron determinar la motivación para la práctica de actividad físico-deportiva en estudiantes adolescentes de establecimientos de enseñanza básica y media de la Región de la Araucanía, encontrando entre sus resultados que las principales motivaciones para la práctica de actividad físico-deportiva son: la capacidad personal para el deporte, un medio de pasar el tiempo, superación personal y motivos de salud, destacando en sus estudio, bajos puntajes en la no motivación en sus adolescentes, similar a lo evidenciado en la investigación que nos ocupa.

Conocer los motivos para la práctica de actividad física que manifiestan escolares de 13-14 años de Melilla y la influencia de la etnia en la frecuencia semanal y diaria de práctica de ejercicios físicos, fueron los objetivos propuestos por Alemany, Granda, O., Mingorance, Montilla & Granda, J. (2020) comprobando en sus resultados diferencias significativas en función de la etnia, además demostraron que los niños más pequeños exponían como motivo para la práctica de actividad física, aquellos relacionados con la salud, «me gusta estar saludable», «es bueno hacer ejercicio», «diversión», «aspecto físico», con los relacionados con el rendimiento deportivo «Me gusta la competición» y «quisiera hacer carrera deportiva», así como con motivos relacionados con los aspectos sociales «amigos también practican» y «familia también práctica». Estos motivos igualmente fueron evidenciados en nuestro estudio, señalando su mayor presencia en las edades mayores.

Zueck, Ramírez, Rodríguez & Irigoyen (2020) en su estudio titulado «Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria» se propusieron como objetivo: identificar el impacto en el grado de satisfacción e intención en la práctica de Educación Física, hallando mayores niveles de satisfacción en aquellos estudiantes que recibieron la clase debidamente planeada, destacando que entre los factores que pueden influir en la motivación se encuentran la calidad de la clase y su planificación, debiendo focalizarse hacia la diversión, socialización y el juego, añadiendo que si en las sesiones existen actividades poco atractivas, se disminuye la posibilidad de la intención de participar activamente en su vida cotidiana. Los autores del presente estudio coinciden con los criterios emitidos por Zueck et al. (2020).

Así mismo, Cuenca, García, Ferriz, & Tortosa (2020) se propusieron comparar la motivación y el estado de Flow entre la estrategia metodológica Flipped Classroom y una metodología tradicional. El Flipped Classroom o aula invertida, incrementó la motivación en los estudiantes en relación a la clase de Educación Física; estos resultados muestran la relación existente entre la clase y el tipo de metodología y contenido propuesto por el profesor, el cual de ser adecuado producirá un incremento positivo en la motivación del estudiante en relación a su clase, criterio igualmente compartido por los autores del presente estudio. Este tipo de estudio, y en particular la investigación que nos ocupa resulta relevante ya que se enmarca en el aporte teórico y práctico. Permitiendo identificar el tipo de motivación en relación con la clase de Educación Física

a través de la Teoría de la Autodeterminación en estudiantes de enseñanza básica del norte de Chile, además, ayuda a actualizar datos referenciales en relación con esta temática y a su vez, enfocarnos en la toma de acciones de intervención que tributen en el incremento de la motivación en relación con la clase de Educación Física en estudiantes de enseñanza media de la región.

## Conclusiones

En base a los resultados, se observa que las puntuaciones tuvieron un puntaje medio y medio alto en todos los niveles de escolaridad evaluados, mostrándose diferencias en relación con el sexo (masculino y femenino) en la dimensión Motivación Intrínseca, donde los hombres obtuvieron un puntaje más alto que las mujeres. Igualmente se observaron diferencias entre el nivel académico (1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> medio) en relación a la Regulación Identificada y la no motivación, demostrando valores menores de no motivación y Regulación Identificada en los alumnos de niveles superiores. Finalmente, en la relación entre los tipos de motivación, se comprobaron concordancias entre la Motivación Intrínseca y la Regulación Identificada así como, en la Regulación Introyectada y Regulación Externa. Por otro lado, se aprecia una relación significativa, de naturaleza inversa entre la no motivación y la Regulación Identificada.

## Agradecimientos

El presente artículo responde al proyecto UTA escuela 2019, código 1856, del Centro EDUCAR de la Universidad de Tarapacá.

## Referencias

Aleman, I., Granda, O. L., Mingorance, A., Montilla, M. & Granda, J. (2020). Frecuencia de práctica y motivos de participación en actividades físicas en función de la etnia en escolares de 13-14 años de Melilla. *Retos*, (39), 148-154. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77951>

Aguilar, Y., Gómora, A., Vidal, S., Pérez, A., Rivera, S., Carrasco, C. & González, N. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20 (3), 326-336.

Cabrera, G., Zanazzi, J. F., Zanazzi, J. L., & Boaglio, L. (2017). Comparación de potencias en pruebas estadísticas de normalidad, con datos escasos. *Revista de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales*, 4(2), 47-48.

Castaño, M., Navarro, R. & Basanta, S. (2015). ¿Qué tipo de motivación predomina en los escolares de educación primaria hacia la educación física? Un estudio descriptivo. *Revista Digital de Educación Física*, 35 (1), 152-160.

Castaño, M., Navarro, R. & Basanta, S. (2016). Estudio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los escolares de primaria

respecto a la Educación Física. *EnásF, Revista Digital de Educación Física*, 39 (1), 102-110.

Cuevas, R., García, L. & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesarias psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología de Deporte*, 15 (5), 155-162.

Cuenca, P., García M, S., Ferriz, A. & Tortosa, J. (2020). Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física. *Retos* (39), 338-344. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78574>.

Cohen, J. (1988). Análisis de poder estadístico para las ciencias del comportamiento (Eds.), (2<sup>a</sup> ed.). Hillsdale (pp. 110-130). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Fin, G., Baretta, E., Moreno, J. & Nodari, R. (2017). Autonomy support, motivation, satisfaction and physical activity level in physical education class. *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-12.

Fuentes, G. A. & Lagos, R. I. (2019). Motivaciones hacia la práctica de actividad física-deportiva en estudiantes de La Araucanía. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2). DOI <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.3>

Franco, E., Coterón, J., Martínez, A. & Brito, J. (2017). Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de tres países y su relación con la actividad física. *Suma Psicológica*, 24 (1), 1-8.

Bernal, F. R., Matheu, A., Juica, P., Barrios, E. A., Mejías, B. (2019). Análisis de género de clases de la autodeterminación del rendimiento y la motivación en clase de Educación Física. *Rev Cubana Invest Bioméd*, 38 (2). Versión impresa ISSN 0864-0300 versión On-line ISSN 1561-3011.

Goudas, M., Biddle, S. & Fox, R. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Education Psychology*, 64, 453-463.

Moreno, J., González, D., Chillón, M. & Parra, N. (2009). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.

Moreno, J. A., González, D., Martín, J. & Cervelló, E. (2018). Motivación y Rendimiento en la Educación Física: Una Prueba Experimental. *Rev Edu Fis* 36, (3). <https://g-se.com/motivacion-y-rendimiento-en-la-educacion-fisica-una-prueba-experimental-1251-sa-057cfb271dd88a>.

Mujica, F., & Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>

Pizania, J., Barbosa, I., Monteiro, A., Miranda, C. & Vieira, L. (2015). (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38 (3), 259-266.

Deci, E. L & Ryan, R. M. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychological Association*, 55, 68-78.

Ryan, R., Williamns, G., Patrick, H. & Deci, E., (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6 (1), 107-124.

Salazar, C., & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos* 38(38), 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>.

Vieira, S. V., Beuttemuller, L. J., Arantes, L. C., Silva, V. G., Both, J. (2020). Necesidades psicológicas básicas y motivación en jóvenes jugadores de baloncesto brasileños. *CPD*, 20 (1). Versión On-line ISSN 1989-5879 versión impresa ISSN 1578-8423.

Zueck, M. del C., Ramírez, A. A., Rodríguez, J. M. & Irigoyen, H. E. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos*, 37, 33-40.