

Factores motivacionales, autoestima e intención de ser físicamente activo en el alumnado de formación profesional de modalidad deportiva

Motivational factors, self-esteem and intention to be physically active in sports vocational training students

Fatores motivacionais, autoestima e intenção de ser fisicamente ativo em estudantes de formação profissional desportiva

Ángel Camacho-Carranza ^{1*} , Bartomomé J. Almagro ¹ 

¹ Universidad de Huelva

* Correspondence: angel.camacho@ddi.uhu.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/1885-7019.20.331>

Recibido: 26/10/2023; Aceptado: 29/04/2024; Publicado: 10/09/2024

OPEN ACCESS

Sección / Section:

Ciencias Sociales aplicadas al Deporte / Social Science applied to Sport

Editor de Sección / Edited by:

Sebastián Feu
Universidad de Extremadura,
España

Citación / Citation:

Camacho-Carranza, A., & Almagro, B. J. (2024). Factores motivacionales, autoestima e intención de ser físicamente activo en el alumnado de formación profesional de modalidad deportiva. *E-balonmano Com*, 20(3), 331-342.

Fuentes de Financiación / Funding:

Sin financiación externa.

Agradecimientos/ Acknowledgments:

Los autores agradecen el apoyo y recursos facilitados por el grupo de investigación EMOTION (Educación, MOTricidad e Investigación ONubense, HUM-643) de la Universidad de Huelva, así como a los centros educativos y a los participantes del estudio por su colaboración.

Resumen

El objetivo principal del estudio fue predecir la influencia del clima motivacional interpersonal de los docentes, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación del alumnado de formación profesional de actividades físico-deportivas sobre su intención de ser físicamente activo y la autoestima. Se administró un cuestionario a una muestra de 427 estudiantes ($M_{\text{Edad}} = 19.04$; $DT = 2.69$) de los grados de Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre, Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. Los resultados del análisis de regresión mostraron que la competencia, la regulación identificada, la regulación externa y la autopercepción de la condición física predijeron la intención de ser físicamente activo. Además, la competencia, la relación y la autopercepción de la condición física predijeron la autoestima del alumnado. En conclusión, mejorar la condición física a través de actividades físico-deportivas y la satisfacción de la necesidad de competencia puede potenciar tanto la intención de mantenerse activo como la autoestima de los estudiantes.

Palabras clave: Estilo interpersonal docente; necesidades psicológicas básicas; motivación; condición física.

Abstract

The primary objective of this study was to predict the influence of teachers' interpersonal motivational climate, the satisfaction of basic psychological needs, and the motivation of vocational training students in physical-sport activities on their intention to be physically active and their self-esteem. A questionnaire was administered to a sample of 427 students ($M_{\text{age}} = 19.04$; $SD = 2.69$) enrolled in programs such as Technician in Natural Environment and Leisure Time Guide, Higher Technician in Physical Conditioning, and Higher Technician in Sports Education and Animation. The results of the regression analysis showed that competence, identified regulation, external regulation, and self-perception of physical condition predicted the intention to be physically active. Moreover, competence, relatedness, and self-perception of physical condition predicted students' self-esteem. In conclusion, enhancing physical fitness through physical-sport activities and satisfying the need for competence can boost both the intention to remain active and the self-esteem of students.

Keywords: Interpersonal teaching style; basic psychological needs; motivation; physical condition.

Resumo

O principal objetivo deste estudo foi prever a influência do clima motivacional interpessoal dos professores, a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a motivação dos alunos de formação profissional em atividades físico-desportivas sobre a sua intenção de ser fisicamente ativo e a autoestima. Um questionário foi administrado a uma amostra de 427 estudantes (M_{idade}

Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:
All authors declare no conflict of interest.

= 19,04; $DP = 2,69$) inscritos nos cursos de Técnico em Guia no Ambiente Natural e de Lazer, Técnico Superior em Condicionamento Físico e Técnico Superior em Ensino e Animação Sociodesportiva. Os resultados da análise de regressão mostraram que a competência, a regulação identificada, a regulação externa e a auto-percepção da condição física previram a intenção de ser fisicamente ativo. Além disso, a competência, a relação e a auto-percepção da condição física previram a autoestima dos alunos. Em conclusão, melhorar a condição física através de atividades físico-desportivas e satisfazer a necessidade de competência podem potencializar tanto a intenção de manter-se ativo como a autoestima dos estudantes.

Palavras-chave: Estilo interpessoal do professor; necessidades psicológicas básicas; motivação; condição física.

Introducción

España cuenta con un amplio número de instituciones de Formación Profesional (FP). Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023), actualmente se sobrepasa 1 millón de estudiantes matriculados en las diversas vías de estudio. Dentro de la FP se pueden encontrar más de 150 ciclos formativos organizados en 26 familias profesionales, ordenadas por niveles, atendiendo a la complejidad de las mismas y asociadas a cada cualificación. De hecho, dentro de las Actividades Físicas y Deportivas, encontramos aproximadamente un total de 43.000 alumnos matriculados entre FP Básica, Grado Medio (Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre, TEGU) y Grado Superior (Técnico Superior en Acondicionamiento Físico, TSAF; y Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva, TSEAS), siendo en torno un 20% el número de mujeres matriculadas en los mismos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). En esta línea, analizar la motivación del alumnado en sus clases de FP puede ayudar a entender su relación con otras consecuencias adaptativas: como su bienestar psicológico, su rendimiento académico o su posible intención de seguir siendo físicamente activo.

En las últimas décadas, como campo de estudio, la motivación ha sido abordada desde diferentes contextos como el profesional, el deportivo, el educativo, etc., (Fierro-Suero et al., 2020; Gagné et al., 2003). De hecho, el estudio de la motivación ha cobrado mucha importancia dentro de investigación educativa. Fruto de lo anterior, surgen nuevas investigaciones que tratan de aportar recursos didácticos a la actividad física y el deporte a través de diferentes teorías motivacionales (González-Cutre, 2017). La motivación ayuda a explicar la energía que impulsa a una persona a realizar una tarea o acción, el tiempo durante el cual se sostiene una acción y si el proceso conduce o no a la satisfacción (Ryan y Deci, 2020). En esta línea, en el contexto educativo se observa una mayor bibliografía en el que la motivación aparece como variable fundamental de investigaciones en Educación Secundaria Obligatoria (Fierro-Suero et al., 2020; Huéscar et al., 2022), Bachillerato (Blanchard et al., 2007), Universidad (Carmignola et al., 2021), entre otros. Sin embargo, en la literatura científica son pocos los estudios que analizan la motivación del alumnado de FP desde diferentes teorías motivacionales (Aelterman et al., 2014; Kuipers et al., 2021). Asimismo, en los ciclos formativos de Actividades Físicas y Deportivas la evidencia es aún menor (Expósito-López et al., 2021; López-Nuevo et al., 2021).

La Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory [SDT]; Ryan y Deci, 2017) se presenta como una macroteoría motivacional que se ha aplicado con éxito en el contexto educativo (Claver et al., 2020) y que ha contribuido a una mejor comprensión de los patrones cognitivos, emocionales y conductuales relacionados con el progreso de los estudiantes (Ryan y Deci, 2020), especialmente en Educación Física (Vasconcellos et al., 2020). La SDT (Ryan y Deci, 2017) establece que la motivación experimentada se puede clasificar a lo largo de un continuo en función de los grados de autodeterminación de la conducta, distinguiendo seis tipos de regulaciones motivacionales, que van desde la desmotivación, motivación extrínseca (regulación externa, introyectada, identificada e integrada) y regulación intrínseca (Vansteenkiste y Soenens, 2009). Cuando el alumnado se encuentra desmotivado su participación será baja con una falta de intención para actuar; a su vez, la motivación extrínseca está condicionada por agentes externos, como pueden ser las recompensas, participar por presión del profesor (regulación externa), por sentimiento de culpabilidad (regulación

introyectada), participación por querer mejorar alguna de las habilidades trabajadas (regulación identificada) o porque verdaderamente conoce la importancia para mantener un estilo de vida saludable (regulación integrada). Mientras que un estudiante motivado intrínsecamente participaría en las clases por su satisfacción, disfrute e interés inherente de la propia actividad (Almagro et al., 2015).

Adicionalmente, la SDT analiza el grado en que las personas actúan por su propia voluntad, en otras palabras, a través de un comportamiento autodeterminado, y a su vez, hace alusión a cómo los factores sociales y contextuales apoyan o dificultan el éxito de las personas a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (NPB): la autonomía, la competencia, la relación con los demás (Ryan y Deci, 2017). La necesidad de *autonomía* se refiere a la libertad de acción, siendo principalmente autoiniciativa y autorreguladora de las propias acciones. La necesidad de *competencia* implica comprender cómo lograr varios resultados externos e internos y ser autoeficaz en la realización de las acciones requeridas. La necesidad de *relación* con los demás implica desarrollar conexiones seguras y satisfactorias con otros en el entorno social de uno (Ryan y Deci, 2017). En este sentido, la SDT afirma que la satisfacción de las NPB es esencial para el funcionamiento psicológico, el crecimiento, el éxito y el bienestar general óptimo (Deci y Ryan, 2000, 2008; Ryan y Deci, 2017). Por lo tanto, el grado de satisfacción de las necesidades predice varios resultados positivos relacionados con el trabajo y la vida (Ryan y Deci, 2017). De hecho, aquellas personas que sienten satisfechas sus NPB presentan mayoritariamente una motivación intrínseca y participan más a menudo en actividades que encuentran interesantes y agradables (Vansteenkiste et al., 2006).

Dentro de los factores sociales que se presentan dentro del campo educativo, el rol del docente se ha mostrado como el más determinante (Cheon et al., 2016). El estilo motivador de los docentes se refiere al “sentimiento y comportamiento interpersonal en los que confían los docentes durante la instrucción para motivar a los estudiantes a participar y beneficiarse de las actividades de aprendizaje” (Reeve, 2009, p. 159). Por lo tanto, en este contexto, el apoyo a la autonomía se refiere a la posibilidad que se brinda a los estudiantes de tomar decisiones por sí mismos y asumir responsabilidades siempre que sea posible, en contraste con los estilos de enseñanza más controladores. El apoyo a la competencia se refiere al desarrollo de la eficacia a través de la retroalimentación positiva en lugar de estilos de enseñanza más desafiantes o desalentadores. El apoyo a la relación social consiste en desarrollar una participación verdadera y de apoyo con el resto en lugar de estilos de enseñanza más impersonales o de rechazo (Ryan y Deci, 2017). En consecuencia, el docente puede influir en la satisfacción o en la frustración de las NPB (García-González, 2021).

Un estudio realizado recientemente sobre la SDT, han identificado una secuencia motivacional que describe cómo se desarrolla la motivación en los individuos y cómo influye en sus comportamientos y resultados (Vasconcellos et al., 2020). Esta secuencia incluye cuatro etapas clave: (1) Estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, que se centra en cómo los mentores y líderes fomentan la independencia y la auto-gestión; (2) Satisfacción de las NPB, que implica el cumplimiento de las necesidades de autonomía, competencia y relación; (3) Motivación, que resulta de la satisfacción de estas necesidades y varía en calidad y tipo; y (4) Consecuencias, que son los resultados de la motivación, afectando aspectos como el rendimiento y el bienestar (Vasconcellos et al., 2020). De hecho, en el primer lugar de la secuencia motivacional, son numerosos los estudios que han mostrado la importancia del estilo interpersonal del docente de EF para conseguir la satisfacción de las NPB, una motivación más auto-determinada, mayor intención de ser físicamente activo y una mayor tasa de ejercicio físico fuera del centro (Leyton-Román et al., 2020). Asimismo, en segundo lugar, dentro de la secuencia motivacional, existe evidencia que en el contexto educativo que relaciona la satisfacción de las NPB con formas de motivación más autodeterminadas o autónomas, con la intención de ser físicamente activo (Fernández-Espínola et al., 2021) y con diferentes aspectos del bienestar en estudiantes de EF (Valero-Valenzuela et al., 2021). Investigaciones adicionales han demostrado cómo la satisfacción de las NPB puede predecir resultados positivos, como una mejor autoestima y una mayor satisfacción con la vida, en diversos contextos y poblaciones. Por ejemplo, Borges-Silva et al. (2017) encontraron correlaciones positivas entre la satisfacción de las NPB y factores como la salud general y la autoestima en el ámbito del fitness. Por otro lado, investigaciones recientes muestran la importancia de la autopercepción

de la condición física como variable objeto de estudio (Pereira et al., 2020). En esta línea, Moreno et al. (2007), en una investigación con adolescentes, encontraron que el autoconcepto físico predijo la intención de seguir siendo físicamente activo. De todos los factores del autoconcepto físico, la competencia percibida fue el principal predictor de la intención de ser físicamente activo, seguido de la fuerza y la condición física, por lo que la autopercepción de la condición física podría ser una variable a tener en cuenta para analizar la adherencia a la práctica deportiva o del ejercicio físico.

Son numerosos los estudios realizados en diferentes contextos con el objetivo de predecir la intención de ser físicamente activo a través de diferentes variables, como en el contexto educativo (Fernández-Espínola et al., 2020; Fierro-Suero et al., 2023; García-Ceberino et al., 2021), físico-deportivo (Almagro y Conde, 2012; Bermejo et al., 2018), etc. La literatura evidencia que la motivación experimentada (fundamentalmente la motivación intrínseca o las formas de motivación más autodeterminada) predice la intención de ser físicamente activo en el futuro (Fernández-Espínola et al., 2020; Fernández-Ozcorta et al., 2014). Además, Valero-Valenzuela et al. (2021) destacan que la satisfacción de las NPB es fundamental para la autoestima. Su estudio contribuye a la teoría de la autodeterminación al demostrar cómo estas necesidades básicas influyen positivamente en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, reforzando la importancia de abordar estos factores en el contexto educativo. Asimismo, estudios como el de Fernández-Ozcorta et al. (2014) complementan este enfoque al identificar la autoestima no solo como un componente esencial del bienestar, sino también como un predictor significativo de la satisfacción con la vida.

Como se mencionó anteriormente, cabe destacar la falta de literatura científica que estudie la motivación en los ciclos formativos. Por tanto, a través de este trabajo se pretende obtener información sobre diferentes factores motivacionales del alumnado de ciclo formativo de grado medio y grado superior de actividades físico-deportivas y sus posibles consecuencias. Por consiguiente, el presente estudio tiene el siguiente objetivo: predecir la influencia del clima motivacional interpersonal de los docentes, la satisfacción de las NPB y la motivación del alumnado de FP (de actividades físico-deportivas) sobre su intención de ser físicamente activo y su autoestima. En consecuencia, debido al análisis de la literatura publicada, se proponen las siguientes hipótesis: (a) El clima de apoyo a las NPB, la satisfacción de las NPB y los tipos de motivación más autónomos (motivación intrínseca y regulación identificada) predecirán la intención de ser físicamente activo de manera positiva, mientras que la desmotivación lo hará de forma negativa, (b) la satisfacción de las NPB será el principal predictor de la autoestima del estudiante.

Materiales y Métodos

Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por un total de 432 estudiantes, de los cuales 5 se retiraron porque se detectó algún error en la cumplimentación del cuestionario. Por tanto, se obtuvo una muestra final de 427 participantes, entre ellos, 97 (22.7%) eran mujeres y 330 (77,3%) hombres, de edades comprendidas entre 16 y los 41 años ($M = 19.04$; $DT = 2.69$). El alumnado de Formación Profesional que compuso la muestra pertenecía a dos centros educativos públicos y a uno privado de Huelva capital. En concreto, los participantes estudiaban las siguientes titulaciones: 1º Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre ($n = 103$, 24.1%), 2º Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre ($n = 94$, 22%), 1º Técnico Superior en Acondicionamiento Físico ($n = 53$, 12.4%), 2º Técnico Superior en Acondicionamiento Físico ($n = 34$, 8.0%), 1º Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva ($n = 75$, 17.6%) y 2º Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva ($n = 68$, 15.9%).

Instrumentos

Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (CANPB): Se usó una adaptación de la versión original del instrumento de Sánchez-Oliva et al. (2013). La adaptación consistió en cambiar la sentencia previa y los ítems de singular a plural. La sentencia previa fue "Nuestros profesores/as de Formación Profesional...". El CANPB se compone de 12 ítems para evaluar el apoyo por parte del docente a la autonomía de sus

estudiantes (e.g., “Nos preguntan a menudo sobre nuestras preferencias respecto a las actividades a realizar”), el apoyo a la competencia (e.g., “Nos animan a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas”) y el apoyo a la satisfacción de la relación con los demás (e.g., “Favorecen el buen ambiente entre los compañeros/as de clase”). Las respuestas seguían una escala tipo Likert con cinco posibilidades, que van desde el 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Escala de medición de las necesidades psicológicas básicas (BPNES): Se empleó la Escala de Medición de las NPB (Moreno et al., 2008), que es una adaptación al contexto educativo español de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES; Vlachopoulos y Michailidou, 2006). La sentencia previa se adaptó y se utilizó “En mis clases de Formación Profesional”. La escala está formada por 12 ítems y mide la satisfacción de la necesidad de autonomía (e.g., “Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”), de competencia (e.g., “Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo que me he propuesto”) y de relación con los demás (e.g., “Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as”). Las respuestas siguieron una escala tipo Likert que oscila entre 1 a 5, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo.

Escala de Motivación en Educación (EME-E): Para evaluar la motivación académica se utilizó una versión validada al castellano (Nuñez et al., 2010) de La Escala de Motivación en Educación (EME-E; Vallerand et al., 1989). La adaptación consistió en modificar la palabra “Bachillerato” por “FP”. La sentencia previa empleada fue “¿Por qué estudias Formación Profesional (FP)?”. La EME-E está compuesta de 28 ítems que evalúan la desmotivación (e.g., “Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto”), la regulación externa (e.g., “Porque necesito, al menos, el título de FP para conseguir un trabajo bien pagado”), la regulación introyectada (e.g., “Para demostrarme que soy capaz de terminar el FP/Ciclo”), la regulación identificada (e.g., “Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta”) y la motivación intrínseca (e.g., “Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo cosas nuevas”). Las respuestas fueron puntuadas de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 7 (Totalmente de acuerdo), con una puntuación intermedia de 4 (Neutro).

Escala de Autoestima (RSES): Se utilizó la versión validada al castellano por Martín-Albo et al. (2007) de la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1989) para evaluar la autoestima de los estudiantes. La RSES se compone de 10 ítems (e.g., “A veces pienso que no soy bueno en nada”). La sentencia previa fue “Marca con un X la respuesta que más te identifica en torno a estos sentimientos o pensamientos:”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert con cuatro posibilidades, que van desde el 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). En esta escala los ítems 1, 3, 4, 7 y 10 están formulados en positivo, y los ítems 2, 5, 6, 8 y 9 negativamente.

Medida de la Intención de seguir siendo Físicamente Activo (MIFA): Se usó la versión en español (Moreno et al., 2007) de la Medida de la Intencionalidad de ser Físicamente Activo (Hein et al., 2004). El MIFA está compuesto por cinco ítems que miden la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas. Asimismo, se adaptaron los ítems 2 y 3, reemplazando “Educación Física” por “Formación Profesional” (e.g., “Después de terminar la Formación Profesional, me gustaría mantenerme físicamente activo/a”). La sentencia previa fue “Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva”. Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert que oscila de 1 a 5 (donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo).

Cuestionario de autopercepción de la condición física (IFIS): Se utilizó el cuestionario validado en lengua española por Ortega et al. (2011) para evaluar la condición física (CF) percibida. El cuestionario incluyó cinco preguntas referidas a los siguientes componentes de la condición física: “condición física general”; “condición física cardiorrespiratoria”; “fuerza muscular” y “velocidad/agilidad”; “flexibilidad”, que forman un único factor: autopercepción de la CF. La sentencia previa fue “Por favor, piensa sobre tu nivel de condición física (comparado con tus amigos) y elige la opción más adecuada.”. Asimismo, la estructura de repuesta fue de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos (1= Muy Mala, 2 = Mala, 3 = Aceptable, 4 = Buena, 5 = Muy Buena).

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó permiso al Comité de Bioética de Andalucía (Código: TD-MOTFP-2023) para poder llevar a cabo el estudio. Para ello, se preparó el proyecto, las escalas que formaron el cuestionario que se administró, las autorizaciones o consentimientos informados del estudio. Acto seguido, se contactó con los diferentes directores de los centros educativos y con los profesores de las diferentes titulaciones para pedirles su colaboración. Una vez obtenida la aceptación de participación, se entregaron las autorizaciones a los menores de edad. La administración del cuestionario tuvo lugar en presencia de un investigador, para explicar cómo responder las escalas. Para asegurar el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, no se utilizaron datos identificativos. Se hizo especial hincapié en la sinceridad de las respuestas y se les agradeció su participación en el estudio (que fue totalmente voluntaria). El tiempo aproximado para la cumplimentación del cuestionario fue de 20 minutos.

Análisis estadístico

En primer lugar, se llevó a cabo una depuración de la matriz de datos y se realizó un análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas a través del alfa de Cronbach. Se comprobó que los datos se ajustaron a la normalidad a través del estadístico Kolmogorov-Smirnov. Asimismo, se calculó la media y la desviación típica de las variables de estudio de todos los participantes. Además, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson. Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple para determinar el poder predictor de cada una de las variables sobre la intención de ser físicamente activo y la autoestima. El paquete estadístico SPSS versión 25.0 para Windows (SPSS, Inc., Chicago, IL, USA) fue usado para estos análisis.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de cada una de las variables del estudio (media y desviación típica). Respecto al apoyo del docente a las NPB, el apoyo a la relación fue el que obtuvo un valor superior ($M = 4.17$) seguida del apoyo a la competencia y autonomía. En las variables que analizan la satisfacción de las NPB, la necesidad de relación obtuvo el valor superior ($M = 4.39$), seguido de competencia y autonomía. En cuanto a las diferentes dimensiones de la motivación, regulación identificada ($M = 5.82$) fue la variable que obtuvo una mayor puntuación media. Finalmente, para el resto de variables, la intención de seguir siendo físicamente activo fue la que mayor puntuación obtuvo ($M = 4.73$).

Tabla 1. Estadística descriptiva de las variables del estudio.

	R	M	DT	α
1. Apoyo a la autonomía	1-5	3.45	.77	.71
2. Apoyo a la competencia	1-5	4.03	.72	.75
3. Apoyo a la relación	1-5	4.17	.76	.82
4. Satisfacción con la autonomía	1-5	3.49	.75	.79
5. Satisfacción con la competencia	1-5	4.22	.53	.70
6. Satisfacción con la relación	1-5	4.39	.70	.85
7. Motivación intrínseca	1-7	5.01	1.10	.79
8. Regulación identificada	1-7	5.82	1.01	.76
9. Regulación introyectada	1-7	4.79	1.49	.83
10. Regulación externa	1-7	5.01	1.34	.76
11. Desmotivación	1-7	1.80	1.11	.92
12. Intención de seguir siendo físicamente activo	1-5	4.73	.47	.79
13. Autoestima	1-4	3.23	.53	.84
14. Autopercepción de la condición física	1-5	3.77	.58	.70

Nota. R = Rango de la escala; M = Media; DT = Desviación típica; α = Alfa de Cronbach.

En la Tabla 2 se presenta los resultados del análisis de correlaciones bivariadas. Se encontraron fuertes correlaciones positivas y significativas entre el apoyo y la satisfacción de las NPB con los tipos de motivación más autodeterminados. Así mismo, la desmotivación se correlacionó de manera negativa y significativa con el apoyo a las NPB, la satisfacción de NPB, la motivación intrínseca y la regulación identificada.

A su vez, la intención de seguir practicando ejercicio se correlacionó positivamente y significativa con la autoestima, el apoyo a la relación, la satisfacción de las NPB, los tipos de motivación más autodeterminados y de manera negativa con la desmotivación.

Con respecto a la autopercepción de la condición física (CF), los resultados revelaron correlaciones estadísticamente positivas y significativas con la satisfacción de las NPB, motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada y negativas con la desmotivación. Además, la autopercepción de la CF correlacionó de forma positiva y estadísticamente significativa con la intención de seguir siendo físicamente activo y la autoestima.

Tabla 2. Análisis de correlaciones bivariadas del estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. A. Autonomía	-													
2. A. Competencia	.64**	-												
3. A. Relación	.49**	.67**	-											
4. S. Autonomía	.52**	.51**	.39**	-										
5. S. Competencia	.28**	.34**	.31**	.51**	-									
6. S. Relación	.16**	.23**	.41**	.28**	.35**	-								
7. Motivación intrínseca	.26**	.30**	.23**	.45**	.29**	.45**	-							
8. Regulación identificada	.20**	.26**	.28**	.31**	.25**	.34**	.70**	-						
9. Regulación introyectada	.14**	.15**	.17**	.27**	.22**	.27**	.71**	.45**	-					
10. Regulación externa	.04	.02	.08	.04	.05	.07	.27**	.35**	.50**	-				
11. Desmotivación	-.10*	-.19**	-.21**	-.22**	-.19**	-.24**	-.24**	-.32**	-.08	.10*	-			
12. Intención de seguir F.A.	.04	.09	.09	.20*	.32**	.19**	.24**	.32**	.13**	.03	-.22**	-		
13. Autoestima	-.02	.10*	.10*	.13**	.35**	.10*	.12*	.13**	.00	-.05	-.21**	.15**	-	
14. Autopercepción de la CF	.01	.00	.01	.14**	.35**	.17**	.16**	.18**	.08	.15*	-.02	.36**	.26**	-

Nota. A. = apoyo a la; S. = satisfacción de la; F.A = físicamente activo; CF = condición física.

* Correlación significativa con $p < 0.05$

**Correlación significativa con $p < 0.01$

Para determinar el poder predictor de cada una de las variables sobre la intención de ser físicamente activo y la autoestima, se realizó un análisis de regresión múltiple. En concreto, se realizaron dos análisis utilizando como variables dependientes la intención de ser físicamente activo y la autoestima. Se emplearon como variables predictoras el apoyo del docente a las NPB, la satisfacción de las NPB, las regulaciones motivacionales y la autopercepción de la CF.

En la Tabla 3 se muestra el análisis de regresión múltiple lineal considerando la intención de ser físicamente activo como variable dependiente. En el modelo final dio cuenta de un 25% de la varianza explicada de la intención de seguir siendo físicamente activo, $F(13,413) = 10.33$, $p < .001$. El análisis reveló que la autopercepción de la CF fue el principal predictor de la intención de seguir siendo físicamente activo ($\beta = .27$, $p < .001$, $sr^2 = .06$). Por otra parte, la satisfacción de competencia y la regulación identificada predecían la variable dependiente de forma positiva, mientras que la desmotivación la predecía de manera negativa.

Tabla 3. Análisis de regresión lineal múltiple considerando la intención de ser físicamente activo la variable dependiente.

	R ²	β	t	p	sr ²
Intención	.25				
1 Apoyo a la autonomía		-.07	-1.13	.26	.00
2 Apoyo a la competencia		-.04	-.53	.60	.00
3 Apoyo a la relación		.02	.35	.73	.00
4 Satisfacción de autonomía		.05	.84	.40	.00
5 Satisfacción de competencia		.18	3.14	.00	.02
6 Satisfacción de relación		-.07	-1.40	.17	.00
7 Desmotivación		-.11	-2.36	.02	.01
8 Regulación externa		-.09	-1.75	.08	.01
9 Regulación introyectada		.01	.07	.94	.00
10 Regulación identificada		.24	3.73	.00	.02
11 Motivación intrínseca		-.01	-.07	.94	.00
12 Autoestima		-.03	-.57	.57	.00
13 Autopercepción de la CF		.27	5.73	.00	.06

Nota. β = Beta; R² = varianza explicada; CF = condición física; sr² = coeficiente de correlación semiparcial al cuadrado.

En la Tabla 4, la autoestima aparece como variable dependiente en el análisis de regresión lineal múltiple. El modelo final, que incluía varios predictores, permitía explicar aproximadamente un 21% de la variabilidad de las puntuaciones en autoestima de los estudiantes, $F(13,413) = 8.19$, $p < .001$. El análisis reveló que la satisfacción de la competencia fue la variable con mayor peso de regresión ($\beta = .28$, $p < .001$, $sr^2 = .04$). Además, la necesidad de la relación y de la autopercepción de la CF predecían positivamente la autoestima, mientras que, por otro lado, la desmotivación la predijo de forma negativa.

Tabla 4. Análisis de regresión lineal considerando la autoestima como variable dependiente.

	R ²	β	t	p	sr ²
Autoestima	.21				
1 Apoyo a la autonomía		-.12	-1.98	.05	.01
2 Apoyo a la competencia		.07	-1.00	.32	.00
3 Apoyo a la relación		-.04	-.57	.57	.00
4 Satisfacción de autonomía		-.06	-1.00	.32	.00
5 Satisfacción de competencia		.28	4.83	.00	.04
6 Satisfacción de relación		.15	2.94	.00	.02
7 Desmotivación		-.12	-2.42	.02	.01
8 Regulación externa		-.03	-.54	.59	.00
9 Regulación introyectada		-1.13	-1.75	.08	.01
10 Regulación identificada		.01	.08	.94	.00
11 Motivación intrínseca		.10	1.26	.21	.00
12 Autopercepción de la CF		.15	3.01	.00	.02
13 Intención de seguir siendo físicamente activo		-.03	-.57	.57	.00

Nota. β = Beta; R² = varianza explicada; CF = condición física; sr² = coeficiente de correlación semiparcial al cuadrado.

Discusión

La presente investigación se centró en predecir la influencia del clima motivacional interpersonal creado por los docentes, junto con la satisfacción de las NPB y la motivación de los estudiantes de FP en disciplinas físico-deportivas, sobre su intención de ser activos físicamente y su autoestima. El estudio se basó en el marco de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017) para explorar cómo estos factores contribuyen al bienestar físico y psicológico del alumnado. Los resultados de este estudio han mostrado diferentes relaciones entre las variables de la SDT (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017). En concreto, los resultados del análisis de correlaciones mostraron relaciones positivas entre el apoyo de las NPB, la satisfacción de las NPB y los tipos de motivación más autodeterminados (motivación intrínseca y regulación identificada). Esta relación enunciada en la SDT (Deci y Ryan, 2000) muestra una amplia evidencia en la literatura científica en el contexto educativo (Fernández-Espínola et al., 2020; Fernández-Ozcorta et al., 2014; Valero-Valenzuela et al., 2021), deportivo (Almagro et al., 2011) y fitness (Batista et al., 2022). Además, se encontraron correlaciones significativas positivas entre la intención de ser físicamente activo con algunas de las NPB, los tipos de regulación más autodeterminados y negativamente con la desmotivación; en línea con investigaciones previas (Bermejo et al., 2018; Fernández-Espínola et al., 2021).

En el análisis predictivo, los resultados demostraron que tanto la satisfacción de la competencia como la regulación identificada y la autopercepción de la CF tienen un impacto positivo y significativo en la intención de ser físicamente activo, corroborando parte de la primera hipótesis planteada. Además, la desmotivación presentó un efecto negativo significativo sobre esta intención. Estos hallazgos subrayan la relevancia de la autopercepción de la condición física, resaltando su papel esencial en el desarrollo de la intención de mantenerse activo físicamente, en línea con lo previamente reportado por Moreno et al. (2007). En esta misma línea, otros estudios habían mostrado tanto en el contexto educativo (Fernández-Espínola et al., 2020; García-Ceberino et al., 2021) como en el deportivo (Almagro et al., 2017) que la satisfacción de la necesidad de competencia predice la intención de seguir siendo activo, como también lo hace la regulación identificada (Almagro et al., 2015; Bermejo et al., 2018). Asimismo, los resultados de este estudio no coinciden en la importancia de la motivación intrínseca como variable predictora de la intención de seguir siendo físicamente activo encontrada en otras investigaciones (Almagro et al., 2020; Hein et al., 2004). Por lo tanto, aunque los estudiantes pueden no disfrutar de todas las actividades de FP, pueden experimentar una fuerte regulación identificada, donde las actividades se valoran y se integran en su sentido del yo, debido a su relevancia para sus metas personales y profesionales, es decir, estos estudiantes pueden no encontrar placer inmediato en las tareas, pero reconocen y valoran estas actividades como esenciales para su futuro. Estas diferencias en los resultados de los estudios pueden deberse a los contextos analizados en dichos trabajos (educación física, deporte competitivo, ejercicio físico, etc.), ya que la motivación experimentada puede diferir, debido al carácter competitivo/lúdico o a la voluntariedad/obligatoriedad en cada ámbito (Moreno-Murcia et al., 2014).

Los resultados del estudio refuerzan la segunda hipótesis, destacando la satisfacción de las necesidades de competencia y relación, así como la autopercepción de la CF, como predictores fundamentales de la autoestima de los estudiantes. Estos hallazgos ilustran cómo la satisfacción de la competencia y de las relaciones saludables, conjuntamente con una percepción positiva del estado físico, contribuye de manera significativa al desarrollo de una autoestima en el contexto educativo. De hecho, existe evidencia científica que indican que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas no solo impulsa la motivación intrínseca y la autoestima en contextos de fitness, sino que puede aplicarse a contextos educativos (Borges-Silva et al., 2017; Valero-Valenzuela et al., 2021). De manera específica, la autonomía y las relaciones sociales positivas se asocian significativamente con mejoras en la autoestima y la motivación intrínseca, lo cual a su vez predice una mayor satisfacción con la vida y el rendimiento académico (Valero-Valenzuela et al., 2021). Asimismo, la SDT sostiene que la motivación intrínseca predice positivamente la autoestima, mientras que la desmotivación lo hace de forma negativa (Deci y Ryan, 2000). En esta línea, Hein y Hagger (2007) mostraron una relación predictiva entre la motivación intrínseca y la autoestima con estudiantes de EF británicos. Por otro lado, Fernández-Ozcorta et al. (2014) mostraron, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, que la satisfacción de las NPB predice la autoestima y que, por su parte, esta mejora en la autoestima del alumno también influye positivamente en su satisfacción con la vida.

En definitiva, parece que una autopercepción positiva de la condición física, así como la satisfacción de la necesidad de competencia de los estudiantes (sin olvidar otras variables, como la regulación identificada o la necesidad de la relación) puede aumentar la probabilidad que sigan siendo físicamente activos y que mantengan una buena autoestima. Para ello, se podría incentivar la práctica de actividad física o deporte fuera del centro educativo, ya que algunos estudios

(Fernández-Espínola et al., 2021; Fierro-Suero et al., 2023) han mostrado que los alumnos más activos tenían una mayor satisfacción de sus NPB y una motivación más autónoma. Por su parte, habrá que tratar de evitar la desmotivación de los estudiantes en las clases de FP, ya que se ha asociado claramente con consecuencias menos adaptativas.

Es necesario señalar que este estudio presenta algunas limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones: las relaciones descritas no indican causalidad, debido al diseño transversal empleado; la muestra fue seleccionada de manera intencional, por lo que sería necesario testar estos resultados con otras investigaciones realizadas en un contexto similar; algunos instrumentos se han adaptado para usarse en el contexto de formación profesional y el instrumento empleado para medir la motivación (la Escala de Motivación en Educación), no evalúan todas las regulaciones motivacionales establecidas por la SDT, ya que no incluía el factor regulación integrada. Además, este estudio demuestra que aspectos motivacionales, junto con las percepciones de competencia y CF, son factores esenciales para determinar tanto la intención de mantenerse activo físicamente como la autoestima de los estudiantes de FP. Estos descubrimientos ofrecen oportunidades significativas para diseñar programas educativos en FP que mejoren la motivación y la CF. Además, es fundamental implementar estrategias que gestionen eficazmente los diferentes tipos de regulación motivacional. En este contexto, la aplicación de un diseño cuasi-experimental en investigaciones futuras sería particularmente valiosa. Tal enfoque permitiría evaluar de manera precisa la efectividad de intervenciones dirigidas a mejorar la motivación de los estudiantes y examinar su impacto en la intención de seguir siendo activo y en la autoestima.

Aplicaciones prácticas

En base a los resultados obtenidos, parece que tanto la satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia como una buena percepción de la CF son aspectos clave en los estudiantes de FP. Parece imprescindible el uso de diferentes estrategias y recursos para satisfacer la competencia, como pueden ser: ofrecer al alumnado fundamentalmente refuerzos positivos, ayudarles a establecer como objetivo la superación personal y reconocer el esfuerzo, ofrecerles tiempo y experiencias suficientes para que la mayoría de los estudiantes puedan sentirse competentes, etc. (para ver más estrategias se puede consultar Almagro et al., 2022 o González-Cutre, 2017). Asimismo, sería necesario fomentar la mejora de la CF (empleando actividades físico-deportivas adecuadas, dentro y fuera de las clases) y de su autoevaluación, ya que ha mostrado una asociación positiva con la autoestima y la intención de seguir siendo físicamente activo en su tiempo de ocio.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten concluir que varios factores predicen positivamente la intención de mantenerse físicamente activo de los estudiantes de FP: la satisfacción de la necesidad de competencia, altos niveles en regulación identificada, y una percepción positiva de la CF. En contraste, la desmotivación predice negativamente esta intención. Por su parte, la satisfacción de las necesidades de competencia y de relación con los demás, junto con una buena autopercepción de la CF predice de forma positiva la autoestima del alumnado de FP, mientras que la desmotivación afecta de manera negativa a la autoestima. Por lo tanto, el hecho de garantizar una posible mejora en la condición física (fruto de la práctica de actividad físico-deportiva) y de la satisfacción de la necesidad de competencia podría producir una mejora en la intención de seguir siendo físicamente activo, así como un posible aumento de la autoestima.

Author Contributions: "Conceptualización, A.C-C. and B.J.A.; metodología, A.C-C. and B.J.A.; software, A.C-C. and B.J.A.; validación, A.C-C. and B.J.A.; análisis estadísticos, A.C-C. and B.J.A.; investigación, A.C-C.; recursos, B.J.A. and A.C-C.; preparación de datos, A.C-C.; preparación del manuscrito, A.C-C. and B.J.A.; redacción - revisión y edición, A.C-C. and B.J.A.; visualización, A.C-C. and B.J.A.; supervisión, B.J.A. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Den Berghe, L., De Meyer, J., y Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on Physical Education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Almagro, B. J., y Conde, C. (2012). Factores motivacionales como predictores de la intención de ser físicamente activos en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 1-4.
- Almagro, B. J., Conde, C., Fierro-Suero, S., Paramio-Pérez, G., Velázquez-Ahumada, N., y Sáenz-López, P. (2022). *Claves para aumentar la práctica de la actividad física en las adolescentes*. Publicaciones Universidad de Huelva. <http://www.uhu.es/publicaciones/?q=librosycode=1295#>

- Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G., y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física Emás, F.*, 34, 26-41. <http://emasf.webcindario.com>
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Fierro-Suero, S., y Conde, C. (2020). Perceived performance, intrinsic motivation and adherence in athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (24), 9441. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249441>
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02501>
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Moreno-Murcia, J. A., y Cervelló, E. M. (2017). Predicción de la intención de seguir practicando deporte: un modelo a través de las metas sociales y de logro en adolescentes. *Habilidad Motriz*, 49, 4-16.
- Batista, M., Vitorino, G., Honório, S., Santos, J., Serrano, J., y Petrica, J. (2022). Motivational predictors of subjective wellbeing in active adults gymnasium practitioners. *E-Balónmano Com Journal Sports Science*, 18(2), 149-160. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.18.149>
- Bermejo, J. P., Almagro, B. J., y Rebollo, J. A. (2018). Factores motivacionales relacionados con la intención de seguir practicando ejercicio físico en mujeres adultas. *Retos*, 34, 117-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.50748>
- Blanchard, C. M., Mask, L., Vallerand, R. J., de la Sablonnière, R., y Provencher, P. (2007). Reciprocal relationships between contextual and situational motivation in a sport setting. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 854-873. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.03.004>
- Borges-Silva, F., Ruiz-González, L., Salar, C., y Moreno-Murcia, J. A. (2017). Motivación, autoestima y satisfacción con la vida en mujeres practicantes de clases dirigidas en centros de fitness. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 47-53.
- Carmignola, M., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M., y Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: A self-determination theory approach. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217-235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., y Gil-Arias, A. (2020). Motivation, discipline, and academic performance in Physical Education: A holistic approach from achievement goal and self-determination theories. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Expósito-López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmedo-Moreno, E. M., Pistón, M. D., y Chacón-Cuberos, R. (2021). Adaptation of the Educational Motivation Scale into a short form with multigroup analysis in a Vocational Training and Baccalaureate setting. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663834>
- Fernández-Espínola, C., Almagro, B. J., Tamayo-Fajardo, J. A., y Sáenz-López, P. (2020). Complementing the Self-Determination Theory with the need for novelty: Motivation and intention to be physically active in Physical Education students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01535>
- Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G., y Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas básicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 467-480. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/91224>
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2014). Explanatory model of psychological well-being in the university athletic context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 255-261. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.307>
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2015). Predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 275-284. <http://revistas.um.es/cpd>
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Carmona-Márquez, J. (2020). Perceived novelty support and psychological needs satisfaction in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114169>
- Fierro-Suero, S., Fernández-Ozcorta, E. J., & Sáenz-López, P. (2022). Students' motivational and emotional experiences in Physical Education across profiles of extracurricular physical activity: The influence in the intention to be active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph19159539>
- Fierro-Suero, S., Castillo, I., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2023). The role of motivation and emotions in Physical Education: understanding academic achievement and the intention to be physically active. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253043>
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372-390. <https://doi.org/10.1080/714044203>
- García-Ceberino, J. M., Gamero, M. G., Feu, S., y Ibáñez, S. J. (2021). La percepción de la competencia en fútbol como indicador de la intencionalidad de los estudiantes de ser físicamente activos. *E-balónmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 17(1), 73-84. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.17.73>

- García-González, L. (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 2341-1473. www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/index
- Hein, V., y Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25(2), 149-159. <https://doi.org/10.1080/02640410600598315>
- Hein, V., Mүүr, M., y 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>
- Huésca, E., Barrachina, J., y Moreno-Murcia, J. A. (2022). *En búsqueda de la autonomía en educación física*. Octaedro.
- Kuipers, A., Kloek, G. C., y de Vries, S. I. (2021). Understanding vocational students' motivation for dietary and physical activity behaviors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 118.
- Leyton-Román, M., Núñez, J. L., y Jiménez-Castuera, R. (2020). The importance of supporting student autonomy in physical education classes to improve intention to be physically active. *Sustainability*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/su12104251>
- López-Nuevo, C. E., Sánchez-Molina, J., y Díaz-Ureña, G. (2021). Adherencia a hábitos saludables y rendimiento académico en estudiantes de Formación Profesional. *Retos*, 42, 118-125. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87138>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2021/2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (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.
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B. J., y Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(56), 665-685. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista56/artanalisis523.htm>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. <http://dx.doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., España-Romero, V., Vicente-Rodríguez, G., Martínez-Gómez, D., Manios, Y., Béghin, L., Molnar, D., Widhalm, K., Moreno, L. A., Sjöström, M., y Castillo, M. J. (2011). The International Fitness Scale (IFIS): Usefulness of self-reported fitness in youth. *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 701-711. <https://doi.org/10.1093/ije/dyr039>
- Pereira, D. de A., Júnior, J. L. C., Junior, N. C., y Freitas-Dias, R. (2020). Reliability of questionnaire The International Fitness Scale: A systematic review and meta-analysis. *Einstein*, 18. https://doi.org/10.31744/einstein_journal/2020rw5232
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image (Rev. ed.)*. Wesleyan University Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., y Cuevas, R. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Valero-Valenzuela, A., Huésca, E., Núñez, J. L., León, J., Conte, L., y Moreno-Murcia, J. A. (2021). The role of controlled motivation in the self-esteem of adolescent students in Physical Education classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111602>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., y Soenens, B. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y 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>
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4