



Necesidades psicológicas básicas, motivación y autoestima en formación profesional físico-deportiva: diferencias en función del género

Basic psychological needs, motivation, and self-esteem in vocational education and training in physical-sports activities: gender differences

Autores

Ángel Camacho-Carranza¹
José Manuel Cantonero-Cobos¹
Bartolomé J. Almagro¹

¹Universidad de Huelva (España)

Autor de correspondencia:
Ángel Camacho-Carranza
angel.camacho@ddi.uhu.es

Cómo citar en APA

Camacho-Carranza, Ángel, Cantonero-Cobos, J. M., & Almagro, B. J. (2025). Necesidades psicológicas básicas, motivación y autoestima en formación profesional físico-deportiva: diferencias en función del género. *Retos*, 69, 203-212. <https://doi.org/10.47197/retos.v69.113443>

Resumen

Introducción: En el contexto de la Formación Profesional en actividades físico-deportivas, comprender la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación y la autoestima del estudiante es clave para diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan su desarrollo integral.

Objetivo: Analizar las diferencias de género en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, los tipos de motivación y la autoestima, así como examinar cómo la satisfacción de estas necesidades y los distintos tipos de motivación influyen en la autoestima.

Metodología: La muestra estuvo formada por 388 estudiantes (300 hombres y 88 mujeres; $M_{\text{edad}} = 18.92$; $DT = 2.31$), matriculados en ciclos formativos de Técnico en Guía en el Medio Natural, Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y Enseñanza y Animación Sociodeportiva. Los instrumentos utilizados incluyeron la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio, la Escala de Motivación en Educación y la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Resultados: Los análisis estadísticos mostraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en motivación intrínseca y regulación introyectada, mientras que los hombres destacaron en autoestima y satisfacción de la necesidad de relación. La competencia predijo positivamente la autoestima en ambos géneros. Además, la regulación externa influyó negativamente en los hombres y la desmotivación en las mujeres.

Conclusiones: Los resultados destacan la necesidad de emplear estrategias metodológicas que promuevan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, considerando las diferencias de género y el impacto que estas tienen en la motivación y en la autoestima del alumnado de Formación Profesional.

Palabras clave

Autodeterminación; igualdad; educación; actividad física; bienestar.

Abstract

Introduction: In the context of vocational training in physical-sports activities, understanding the relationship between the satisfaction of basic psychological needs, motivation and self-esteem of the student is key to designing pedagogical strategies that favour their integral development.

Objective: To analyse gender differences in the satisfaction of basic psychological needs, motivation types, and self-esteem, as well as examine how the satisfaction of these needs and different types of motivation influence self-esteem.

Methodology: The sample consisted of 388 students (300 men and 88 women; $M_{\text{age}} = 18.92$; $SD = 2.31$), enrolled in training programs for Outdoor Activity Guide, Advanced Technician in Physical Conditioning, and Sports Teaching and Social Animation. The instruments used included the Basic Psychological Needs Satisfaction in Exercise Scale (BPNES), the Motivation in Education Scale (EME-E), and the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES).

Result: Statistical analyses, conducted using Student's t-tests and linear regression, revealed that women scored significantly higher in intrinsic motivation and introjected regulation, whereas men exhibited higher levels of self-esteem and satisfaction of the need for relatedness. Competence positively predicted self-esteem in both genders. Additionally, external regulation negatively influenced self-esteem in males, while amotivation showed a negative effect in females.

Conclusion: These findings highlight the necessity of implementing methodological strategies that foster satisfaction of basic psychological needs while considering gender differences and their impact on students' motivation and self-esteem in vocational education and training.

Keywords

Self-determination; equality; education; physical activity; well-being.

Introducción

En el sistema educativo español, la Formación Profesional (FP) se presenta como una opción educativa relevante tanto durante como después de la etapa de escolarización obligatoria (Escarbajal et al., 2021). Además, constituye una vía para responder a los retos de una sociedad en constante evolución, permitiendo al estudiantado adquirir competencias prácticas y profesionales adaptadas a las demandas del mercado laboral y a los cambios tecnológicos (Etxeberria, 2016). En este sentido, durante el curso académico 2023-2024, hubo un total de 1.144.800 matriculaciones en las diferentes áreas de FP frente a las 691.417 matriculaciones que los estudiantes formalizaron en Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Este dato pone de manifiesto el aumento en la demanda e interés por la enseñanza profesional como una alternativa educativa relevante en la formación académica postobligatoria. Los programas de FP se caracterizan por una formación teórica-práctica que permite al alumnado adquirir competencias que consoliden y potencien su desarrollo profesional (Brasó & Arderiu, 2022). La FP se organiza en tres niveles: I) Formación Profesional Básica (CFGB), destinada a quienes buscan adquirir habilidades profesionales básicas, a medida que completan su formación obligatoria; II) Formación profesional de Grado Medio (CFGM) y; III) Formación Profesional de Grado Superior (CFGS), las cuales tienen como objetivo preparar al alumnado para el ejercicio en un sector profesional específico, al mismo tiempo que progresa en el sistema educativo. Asimismo, la FP en España se organiza en 26 familias profesionales que abarcan diversos sectores productivos. En el caso específico del área de Actividades Físicas y Deportivas, la FP cuenta con aproximadamente 48.500 estudiantes inscritos, siendo la participación femenina notablemente inferior, con un 21% de matriculaciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Por lo tanto, entender la motivación del alumnado que cursa FP relacionada con la actividad física, así como qué variables motivacionales pueden afectar a su autoestima podría ayudar a mejorar la formación de estos futuros profesionales.

Unos de los constructos más estudiados en la literatura científica, a nivel psicológico, es la motivación (Abós et al., 2022; Camacho-Carranza & Almagro, 2024; Moreno-Murcia et al., 2012). Esta se entiende como el conjunto de procesos que dan energía y dirección al comportamiento humano (Reeve, 2010). En otras palabras, explica qué impulsa a una persona a realizar una tarea, cuánto tiempo mantiene su esfuerzo y si dicha acción le genera satisfacción (Ryan & Deci, 2020). Este concepto guarda una estrecha relación con la percepción que los individuos tienen sobre sí mismos, ya que altos niveles de motivación suelen estar vinculados a una autoestima más estable y positiva (Deci & Ryan, 2000). La autoestima, definida como la valoración general que una persona tiene de sí misma (Vlachopoulos et al., 2014), es un indicador esencial del bienestar psicológico y del éxito en diversos contextos, incluido el educativo (Rosenberg, 1965). En este sentido, las personas con altos niveles de motivación tienden a experimentar una mayor sensación de control y eficacia, lo que contribuye a una mayor autoestima (Moreno-Murcia et al., 2012).

Una de las teorías motivacionales más utilizadas en el contexto físico-deportivo es la teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory [SDT]; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Esta teoría, analiza cómo el ser humano se desarrolla y se desempeña en un determinado contexto social, examinando si las propias acciones se realizan de forma voluntaria o no. La SDT manifiesta que todo ser humano posee tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB; autonomía, competencia y relación) a satisfacer en cualquier contexto y sirven para comprender los procesos motivacionales que preceden a una determinada conducta (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Según esta teoría, la satisfacción o frustración de las NPB influye directamente en el tipo de motivación que experimenta el ser humano, fluctuando desde las conductas más autodeterminadas (motivación intrínseca, regulación integrada e identificada) hasta las formas menos autodeterminadas (regulación introyectada y externa), llegando incluso a la desmotivación (Vansteenkiste et al., 2009). La SDT (Ryan & Deci, 2017) establece que el contexto social en el que se desarrolle una actividad determina, en gran medida, la satisfacción/frustración de las NPB. En este marco contextual, emerge la figura del docente como factor social clave que influye en el alumnado, ya que tiene la posibilidad de generar diferentes climas motivacionales durante su intervención didáctica (Abos et al., 2021; Burgueño et al., 2022; Cheon et al., 2016; Fierro-Suero et al., 2020). En función de la intervención pedagógica que realice, el/la docente puede generar diferentes climas motivacionales que tendrán consecuencias directas para el alumnado. Si el clima motivacional es positivo, puede favorecer un aumento del rendimiento académico del alumnado, mayor intención de ser

físicamente activo o experimentar emociones positivas, entre otras consecuencias (Bordbar, 2019; Castillo et al., 2020; Cheon et al., 2012). Si, por el contrario, el clima motivacional es desfavorable, puede provocar experiencias negativas que favorezcan la motivación extrínseca o desmotivación del alumnado (Lim & Wang, 2009; Zapatero et al., 2018). En concreto, en el contexto de la FP, el profesorado puede utilizar estrategias orientadas a satisfacer las NPB. En relación con la autonomía, esto puede lograrse brindando a los estudiantes oportunidades para tomar decisiones, reforzando los comportamientos autónomos y utilizando feedbacks interrogativos. En cuanto a la competencia, es posible satisfacerla mediante una gestión adecuada del error y del esfuerzo, así como transmitiendo confianza en la capacidad de mejora del alumnado. Para promover la relación, el profesorado puede incentivar la empatía y facilitar una interacción positiva entre iguales (Camacho-Carranza & Almagro, 2024; González-Cutre, 2017).

En el contexto educativo, la SDT se emplea para abordar múltiples cuestiones relacionadas con la motivación y la autoestima, incluyendo posibles diferencias de género. Sin embargo, los hallazgos en este ámbito son diversos y no siempre siguen una misma línea (Abós et al., 2022). Algunos estudios destacan que factores como la satisfacción de las NPB y los tipos de motivación más autodeterminadas ejercen un impacto positivo sobre la autoestima de los jóvenes estudiantes (Camacho-Carranza & Almagro, 2024; Méndez-Giménez & García-Rodríguez, 2024). Sin embargo, una cuestión recurrente en la literatura científica es si estas conductas varían en función del género (Abós et al., 2022; Diloy-Peña et al., 2024). En este contexto, algunos trabajos no han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas en la motivación intrínseca y extrínseca (Herrmann et al., 2019), mientras que otros estudios han identificado puntuaciones más altas en regulaciones autodeterminadas, como la motivación intrínseca, en chicos en comparación con chicas (Fernández-Espínola et al., 2021). Por otro lado, investigaciones recientes han señalado que las diferencias de género podrían ser menos relevantes que las variaciones asociadas al nivel educativo o curso académico en el que se encuentran los estudiantes, ya que factores como la madurez, las demandas curriculares y las experiencias acumuladas pueden influir significativamente en su motivación y autoestima (Méndez-Giménez & García-Rodríguez, 2024). La SDT sostiene que los niveles más altos de motivación autodeterminada no solo fomentan un compromiso duradero con las actividades, sino que también están vinculados a una autoestima estable y positiva (Deci & Ryan, 2000). En este sentido, estudios previos evidencian que la satisfacción de las NPB de autonomía, competencia y relación tiene un efecto positivo y significativo en la autoestima de los estudiantes (Cheval et al., 2017). Estas evidencias subrayan la importancia de diseñar estrategias educativas que promuevan climas motivacionales positivos, teniendo en cuenta tanto las diferencias individuales como las de género, así como las particularidades de cada etapa académica, para favorecer el desarrollo académico y personal (Chu et al., 2019).

La literatura sobre motivación y autoestima en educación ha crecido en los últimos años (Ryan & Deci, 2017; Vasconcellos et al., 2020). Sin embargo, la FP sigue siendo un ámbito con una escasa presencia en la investigación académica (Camacho-Carranza & Almagro, 2024). En particular, la FP en actividades físico-deportivas, a pesar de su relevancia en la formación de profesionales del sector, ha sido poco analizada en cuanto a conocer qué estrategias motivacionales emplea el profesorado durante su intervención didáctica y cómo estas influyen en la motivación experimentada y la autoestima del alumnado (Brasó & Arderiu, 2022). Del mismo modo, existe una escasez de estudios que analicen si dicha experiencia motivacional durante las clases de FP en actividades físico-deportivas difiere entre el género masculino y el femenino. Por tanto, en el presente estudio se pretende analizar la relación entre género, motivación y autoestima en estudiantes de FP en actividades físico-deportivas planteando los siguientes objetivos específicos: i) examinar las diferencias de género en la satisfacción de las NPB, los tipos de motivación y la autoestima; y ii) determinar cómo la satisfacción de las NPB y los distintos tipos de motivación influyen en la autoestima en función del género. A partir de ello, se establecen dos hipótesis: i) el género masculino presentará niveles más altos de motivación intrínseca y autoestima en comparación con el género femenino; y ii) la autoestima será positivamente influenciada por la motivación intrínseca y negativamente por la desmotivación, mientras que la satisfacción de las NPB tendrá un impacto significativo y positivo en la autoestima.

Método

El presente estudio siguió un diseño transversal, con el propósito de analizar las relaciones entre género, la satisfacción de las NPB, los tipos de motivación y la autoestima en estudiantes de FP en actividades físico-deportivas.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 388 estudiantes, de los cuales 88 (22.7%) eran mujeres y 300 (77.3%) hombres, con edades comprendidas entre los 16 y los 41 años ($M = 19.04$; $DT = 2.69$). Los participantes eran alumnos de FP matriculados en un centro educativo público y uno privado situados al Suroeste de España. Las titulaciones cursadas incluían: 1º de Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre ($n = 103$, 24.1%), 2º de Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre ($n = 94$, 22%), 1º de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico ($n = 53$, 12.4%), 2º de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico ($n = 34$, 8.0%), 1º de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva ($n = 75$, 17.6%) y 2º de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva ($n = 68$, 15.9%).

Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo la aprobación del Comité de Bioética de Andalucía (Código: TD-MOTFP-2023) para la realización del estudio. Para ello, se preparó un proyecto que incluía las escalas utilizadas en el cuestionario, así como las autorizaciones y consentimientos informados requeridos. Posteriormente, se contactó con el equipo directivo de los centros educativos y con el profesorado de las distintas titulaciones para solicitar su colaboración. Tras recibir su aprobación, se distribuyeron las autorizaciones necesarias, ya que el estudiantado es menor de edad. La administración del cuestionario se llevó a cabo bajo la supervisión de un investigador, quien proporcionó las instrucciones necesarias para responder las escalas. Para garantizar el anonimato y la confidencialidad, no se recopilaron datos que permitieran identificar a los participantes. Se enfatizó la importancia de responder con sinceridad y se agradeció su participación, la cual fue completamente voluntaria. El tiempo estimado para completar el cuestionario fue de aproximadamente 20 minutos.

Instrumentos

Escala de medición de las Necesidades Psicológicas Básicas

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 & 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. Se obtuvieron valores de alfa de Cronbach de .79 para la autonomía, .70 para la competencia y .86 para la relación.

Escala de Motivación en Educación

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)?". Este instrumento está compuesto por 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). Los valores de alfa obtenidos fueron .79 para la desmotivación, .76 para la regulación externa, .83 para la regulación introyectada, .76 para la regulación identificada, .92 para la motivación intrínseca.

Escala de Autoestima

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. El valor de alfa de Cronbach obtenido fue de .81.

Análisis de datos

Se comenzó con la depuración de la matriz de datos y la evaluación de la fiabilidad de las escalas mediante el alfa de Cronbach. A continuación, se realizaron análisis estadísticos descriptivos, calculando las medias y desviaciones típicas de las variables de estudio. Asimismo, se aplicó la prueba T para muestras independientes para analizar diferencias entre grupos y se calculó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen. Se consideraron los siguientes criterios para valorar la magnitud del efecto: $d = 0.2$ (pequeño), $d = 0.5$ (mediano) y $d = 0.8$ (grande) (Cohen, 1992). Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple jerárquica para determinar el poder predictor de las variables independientes (NPB y regulaciones motivacionales) sobre la autoestima, definida como variable dependiente. Todos los análisis fueron realizados utilizando el software estadístico SPSS versión 29.0 para Windows (SPSS, Inc., Chicago, IL, USA).

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los valores descriptivos de cada una de las variables analizadas y la comparación de medias en función del género. En cuanto a las NPB, los análisis revelaron que la satisfacción de la necesidad de relación con los demás fue la única de las tres necesidades que presentó diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño ($p = .01$; $d = 0.36$), donde los hombres obtuvieron puntuaciones medias más altas. Además, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en función del género en las puntuaciones medias de la motivación intrínseca ($p = .02$; $d = 0.29$), regulación introyectada ($p = .01$; $d = 0.33$) y en la desmotivación ($p = .03$; $d = .27$). En este sentido, las mujeres que estudian FP presentaron mayores medias en motivación intrínseca y regulación introyectada, mientras que muestran puntuaciones más bajas en desmotivación que los hombres. Finalmente, en relación con la autoestima, los hombres registraron puntuaciones significativamente ($p = .00$; $d = 0.64$) más altas que las mujeres, con un tamaño del efecto mediano.

Tabla 1. Análisis de diferencias en función del género de las variables del estudio.

Variable	Masculino (n = 300)		Femenino (n = 88)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Competencia	4.23	0.52	4.16	0.53	1.10	.27	0.13
Autonomía	3.46	0.77	3.51	0.67	-0.59	.56	0.07
Relación	4.43	0.66	4.17	0.87	2.57	.01	0.36
Motivación intrínseca	4.89	1.08	5.21	1.15	-2.39	.02	0.29
R. Identificada	5.75	1.03	5.93	1.02	-1.45	.15	0.18
R. Introyectada	4.62	1.50	5.11	1.43	-2.73	.01	0.33
R. Externa	5.10	1.35	4.88	1.36	1.34	.18	0.16
Desmotivación	1.87	1.15	1.58	0.94	2.19	.03	0.27
Autoestima	3.30	0.49	2.97	0.59	4.78	.00	0.64

Nota: R. = Regulación; M = Media; DT = Desviación Típica; *t* = Prueba T-Student; *d* = Prueba *d* de Cohen.

Se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica con la autoestima como variable criterio, dividiendo la muestra en función del género. La satisfacción de las NPB (competencia, autonomía y relación) fueron introducidas en un primer momento. Posteriormente, se incluyeron las regulaciones motivacio-

nales (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación). En ambos casos, el modelo final (modelo 2) aumentaba significativamente la varianza explicada (R^2). Los resultados de la regresión jerárquica (Tabla 2) indicaron que, en el género masculino, la satisfacción de la necesidad de competencia emergió como un predictor positivo y significativo de la autoestima ($\beta = .35, p < .001$), mientras que la regulación externa ejercía un efecto negativo ($\beta = -.15, p = .01$). En conjunto, ambas variables explicaban el 14% de la varianza total. En el caso del género femenino, la competencia también se erigió como predictor significativo de la autoestima ($\beta = .31, p < .001$), y la desmotivación se relacionaba de manera negativa y estadísticamente significativa ($\beta = -.28, p = .01$), alcanzando un 19% de varianza explicada. Ni la autonomía, ni la relación, ni la motivación intrínseca, ni las restantes regulaciones motivacionales mostraban significancia estadística como predictores de la autoestima en ninguno de los géneros.

Tabla 2. Resultados del análisis de regresión jerárquica incluyendo como variable dependiente la autoestima.

Variable dependiente: autoestima											
Modelo	Variable	Masculino				Femenino					
		R^2	β	t	p	Variable	R^2	β	t	p	
1	Competencia	.12	.35	6.42	.00	Competencia	.11	.34	3.30	.00	
2	Competencia R. Externa	.14	.35	6.59	.00	Competencia	.19	.31	3.21	.00	
			-.15	-2.77	.01	Desmotivación		-.28	-2.86	.01	

Nota: R = Regulación.

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue examinar las diferencias en cuanto a la satisfacción de NPB, tipos de motivación y autoestima en función del género; así como examinar cómo la satisfacción de las NPB y los diferentes tipos de motivación influyen en la autoestima del alumnado de FP. Los resultados mostraron que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en motivación intrínseca y regulación introyectada, mientras que los hombres presentan niveles superiores de autoestima y satisfacción de la necesidad de relación. Además, la satisfacción de la necesidad de competencia emergió como predictor significativo de la autoestima en ambos géneros, subrayando su papel clave en el bienestar psicológico del alumnado de FP (Camacho-Carranza & Almagro, 2024). No obstante, en los hombres, la regulación externa influyó negativamente en la autoestima, mientras que en las mujeres fue la desmotivación la que se asoció negativamente. Este resultado coincide con lo enunciado por la SDT (Ryan & Deci, 2017), que establece que las regulaciones menos autodeterminadas tendrán consecuencias desadaptativas.

En relación con las diferencias de género en las NPB, motivación y autoestima, los resultados evidenciaron que los hombres presentan una mejor autoestima (Herrmann et al., 2019; Simonton & Layne, 2023) y satisfacción de la necesidad de relación, mientras que las mujeres obtuvieron puntuaciones medias más altas en motivación intrínseca y regulación introyectada. Estos resultados ponen de manifiesto la complejidad de las diferencias de género en la motivación y la autoestima, destacando cómo estas varían según el contexto educativo o deportivo (Simonton & Layne, 2023). Por ejemplo, Moreno-Murcia et al. (2012) señalan que los hombres tienden a alcanzar puntuaciones más altas en los niveles de autoestima en contextos educativos. De manera similar, Herrmann et al. (2019) identifican valores significativamente menores de autoestima en las mujeres en comparación con los hombres. Sin embargo, en su estudio no se observan diferencias significativas en la motivación intrínseca y extrínseca entre género, lo que sugiere que otros factores contextuales o individuales podrían influir en la motivación. Por otro lado, no parece haber consenso en las diferencias de género en los tipos de motivación del alumnado (Abós et al., 2022). En esta línea, Fernández-Espínola et al. (2021) identifican mayores niveles de motivación intrínseca en chicos respecto a las chicas en un contexto de Educación Física, mientras que Amado et al. (2013) reportan que, en entornos deportivos, los chicos obtienen puntuaciones significativamente mayores en motivación intrínseca, identificada e introyectada respecto a las chicas. Estos resultados evidencian la complejidad de las diferencias de género en la motivación y la autoestima, sugiriendo que estas pueden variar según el contexto educativo o deportivo, así como por influencias culturales o sociales (Herrmann et al., 2019).

La segunda hipótesis planteaba que la autoestima sería positivamente influenciada por la motivación intrínseca y negativamente por la desmotivación, mientras que la satisfacción de las NPB tendría un impacto significativo y positivo en la autoestima. Los resultados confirman parcialmente esta hipótesis, destacando que la satisfacción de competencia tuvo un impacto significativo y positivo en la autoestima de los estudiantes (Camacho-Carranza & Almagro, 2024; Cheval et al., 2017). Además, la regulación externa actuó en los hombres como un predictor negativo de la autoestima, mientras que, en las mujeres, fue la desmotivación la que mostró una asociación negativa. Estos hallazgos refuerzan el planteamiento de la SDT, en la que los estilos motivacionales menos autodeterminados pueden tener consecuencias negativas para el bienestar psicológico (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2009). Sin embargo, la motivación intrínseca no se configura como un predictor significativo de la autoestima en ninguno de los géneros, lo que contrasta con investigaciones previas. Por ejemplo, Méndez-Giménez et al. (2013), quienes reportaron una relación positiva entre la motivación más autodeterminada y la autoestima. Además, Franco et al. (2016) encontraron que la satisfacción de la competencia y la motivación intrínseca predijeron la autoestima en estudiantes argentinos de Educación Física de secundaria. En esta línea, atendiendo a las NPB, en contextos educativos, la necesidad de competencia ha demostrado tener un impacto positivo significativo sobre la autoestima del alumnado (Cheval et al., 2017). No obstante, algunas investigaciones indican que esta influencia puede variar en función del género y la etapa educativa. Por ejemplo, Chu et al. (2019) encontraron que, mientras la necesidad de relación es más determinante para la autoestima en mujeres, en hombres la competencia emerge como la necesidad más influyente. Estas discrepancias resaltan la importancia de considerar tanto el género como el nivel educativo al diseñar estrategias que promuevan la autoestima a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Finalmente, los hallazgos subrayan la complejidad de la relación entre motivación y autoestima, destacando que, aunque la satisfacción de las NPB, particularmente la competencia, juega un papel central en la autoestima (Camacho-Carranza & Almagro, 2024; Cheval et al., 2017), la influencia de los tipos de motivación puede estar modulada por factores contextuales, entre los que destaca la figura del profesorado, en función del estilo interpersonal que este adopte durante su intervención (Fierro-Suero et al., 2024). Este contraste parece explicarse por diferencias en el contexto educativo, las características de la muestra o las metodologías empleadas, sugiriendo que otros factores podrían mediar o moderar esta relación.

A pesar de la relevancia de los hallazgos, es importante considerar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre la satisfacción de NPB, la motivación y la autoestima. Futuros estudios podrían emplear metodologías longitudinales para examinar la evolución de estas variables a lo largo del tiempo. Por otro lado, la muestra presenta una notable diferencia en la distribución de género, con una menor representación femenina, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Próximas investigaciones deberían considerar muestras más equilibradas o analizar cómo estos patrones se manifiestan en otros contextos educativos. Además, como el estudio se basa únicamente en cuestionarios, los resultados pueden verse afectados por la percepción subjetiva o el deseo de dar respuestas socialmente aceptadas. Incluir otros métodos, como entrevistas o evaluaciones externas, ayudaría a obtener una visión más precisa de la relación entre la motivación y la autoestima en el alumnado de FP.

Conclusiones

El presente estudio evidencia que existen diferencias en función del género en la satisfacción de la relación, en la motivación intrínseca, regulación introyectada, en la desmotivación y en la autoestima del alumnado de FP en actividades físico-deportivas analizado. Las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en motivación intrínseca y regulación introyectada, mientras que los hombres presentan niveles superiores de autoestima y satisfacción de la necesidad de relación. Por su parte, la satisfacción de la necesidad de competencia se identificó como el único predictor significativo de la autoestima en ambos géneros, subrayando su importancia en el bienestar psicológico del alumnado.

Estos resultados resaltan la necesidad de emplear estrategias didácticas inclusivas que promuevan la satisfacción de las NPB, adaptándose a las particularidades de género. Fomentar la competencia mediante retos ajustados al nivel del alumnado, fortalecer la relación social con dinámicas colaborativas y



potenciar la autonomía con opciones de participación puede favorecer un clima motivacional positivo. Además, la formación del profesorado debe incluir herramientas para generar entornos que prevengan la desmotivación y refuercen el compromiso del alumnado.

Finalmente, trasladar estos conocimientos a la práctica educativa mediante metodologías activas, contribuirá a mejorar la autoestima y el interés del alumnado por la actividad física. Seguir investigando en este ámbito permitirá optimizar las intervenciones pedagógicas y reducir la brecha de género en la FP.

Agradecimientos

Agradecemos la participación de los centros educativos y participantes que han formado parte de esta investigación, cuyo compromiso y dedicación han sido esenciales para el desarrollo de este estudio. Asimismo, los autores expresan su reconocimiento al grupo de investigación EMOTION (HUM643), y COIDESO de la Universidad de Huelva por el apoyo y los recursos proporcionados.

Financiación

El estudio obtuvo financiación para su publicación del grupo de investigación HUM643: Educación, Motricidad e Investigación Onubense (EMOTION) perteneciente a la Universidad de Huelva.

Referencias

- Abós, Á., Burgueño, R., García-González, L., & Sevil-Serrano, J. (2022). Influence of internal and external controlling teaching behaviors on students' motivational outcomes in Physical Education: Is there a gender difference? *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 502-512. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0316>
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2014). Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(56), 651-664. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista56/artdiferencias510.htm>
- Bordbar, M. (2019). Autonomy-supportive faculty and students' agentic engagement: The mediating role of activating positive achievement emotions. *International Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 14-19. https://www.behavsci.ir/article_91205.html
- Brasó, J., & Arderiu, M. (2022). Prácticas externas y formación profesional. Familia de actividades físicas y deportivas. *Retos*, 46, 68-75. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.91590>
- Burgueño, R., García-González, L., Abos, Á., & Sevil-Serrano, J. (2024). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(1), 82-96. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Camacho-Carranza, Á., & Almagro, B. J. (2024). Factores motivacionales, autoestima e intención de ser físicamente activo en el alumnado de Formación Profesional de modalidad deportiva. *E-Balmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 20(3), 331-342. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.20.331>
- Castillo, I., Molina-García, J., Estevan, I., Queralt, A., & Álvarez, O. (2020). Transformational teaching in Physical Education and students' leisure-time physical activity: The mediating role of learning climate, passion and self-determined motivation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4844. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134844>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help Physical Education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. (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>

- Cheval, B., Chalabaev, A., Quested, E., Courvoisier, D. S., & Sarrazin, P. (2017). How perceived autonomy support and controlling coach behaviors are related to well- and ill-being in elite soccer players: A within-person changes and between-person differences analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 28*, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.10.006>
- Chu, T. L., Zhang, T., Thomas, K. T., Zhang, X., & Gu, X. (2019). Predictive strengths of basic psychological needs in Physical Education among hispanic children: A gender-based approach. *Journal of Teaching in Physical Education, 38*(3), 233-240. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0126>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. <http://www.jstor.org/stable/1449618>
- Echeverría Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa, 34*(2), 295-314. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., & López Barrancos, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. Posibilidades y límites. *International Journal of New Education, (7)*. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.11443>
- Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G., & Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research, 13*(3), 467-480.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J. & Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(2), 167-186. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., & 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., Van Doren, N., De Cocker, K., & Haerens, L. (2024). Towards a refined insight into physical education teachers' autonomy-supportive, structuring, and controlling style to the importance of student motivation: a person-centered approach. *Physical Education and Sport Pedagogy, 1-17*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2432307>
- Franco, E., Coterón, J., & Gómez, V. (2016). Promoción de la actividad física en adolescentes: rol de la motivación y autoestima. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 9*.
- 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*, 44-62. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i8.3268>
- Hein, V., Mür, M., & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review, 10*(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1356336X04040618>
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences, 69*, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>
- Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of sport and exercise, 10*(1), 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.003>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & 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>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 13*(1), 71-82. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232013000100008>
- Méndez-Giménez, A., & García-Rodríguez, I. (2024). Predictores motivacionales de autoestima en el juego del recreo: análisis en función de curso y género. *Retos, 58*, 650-659. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.105457>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2024/2025*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2024-2025_184570/
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & 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., & 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., Hernández, E. H., Vaillo, R. R., & Sicilia, A. (2012). Motivation and physical self-concept in Physical Education: Differences by gender. *The Open Education Journal*, 5(1), 9-17. <http://dx.doi.org/10.2174/1874920801205010009>
- Nuñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & 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. <https://doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Reeve, J. (2010). *Motivation and emotion*. McGraw Hill.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image (Rev. ed.)*. Wesleyan University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Simonton, K. L., & Layne, T. E. (2023). Investigating middle school students' physical education emotions, emotional antecedents, self-esteem, and intentions for physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(4), 757-766. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0193>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (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>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & 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. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vlachopoulos, S. P., & 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
- Zapatero J. A., González, M. D., & Campos, A. (2018). El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(37), 17-30. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i37.1035>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Ángel Camacho Carranza
José Manuel Cantonero-Cobos
Bartolomé J. Almagro Torres

angel.camacho@ddi.uhu.es
josemanuel.cantonero@ddi.uhu.es
bartolome.almagro@dempc.uhu.es

Autor/a
Autor/a
Autor/a

