



## Necesidades psicológicas entre estudiantes de 14 a 17 años según género en clases de Educación Física

*Psychological needs among 14–17-year-old students according to gender in Physical Education classes*

### Autores

Rodrigo Yáñez-Sepúlveda<sup>1,2</sup>  
 Vicente Peredo-Rey<sup>1</sup>  
 Alfonso Cerda<sup>1</sup>  
 Claudio Hinojosa-Torres<sup>1</sup>  
 Guillermo Cortés-Roco<sup>3</sup>  
 Jordán Gárces-Véliz<sup>4</sup>  
 Jorge Olivares-Arancibia<sup>5</sup>  
 Juan Pablo Zavala-Crichton<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Andres Bello (Chile)

<sup>2</sup> Universidad Espíritu Santo, Samborondón, (Ecuador)

<sup>2</sup> Universidad Viña del Mar (Chile)

<sup>3</sup> Escuela República de Francia (Chile)

<sup>4</sup> Universidad de las Américas (Chile)

Autor de correspondencia:  
 Rodrigo Yáñez-Sepúlveda  
 rodrigo.yanez.s@unab.cl

Recibido: 08-02-25  
 Aceptado: 25-09-25

### Cómo citar en APA

Yáñez-Sepúlveda, R., Peredo-Rey, V., Cerda, A., Hinojosa-Torres, C., Cortés-Roco, G., Gárces-Véliz, J., Olivares-Arancibia, J., & Zavala-Crichton, J. P. (2025). Necesidades psicológicas entre estudiantes de 14 a 17 años según género en clases de Educación Física. *Retos*, 73, 731-739. <https://doi.org/10.47197/retos.v73.113641>

### Resumen

**Introducción:** Para programar una clase de Educación Física de calidad es esencial identificar las necesidades psicológicas de los estudiantes con el objetivo de desarrollar un aprendizaje profundo.

**Objetivo:** Comparar las necesidades psicológicas básicas según género en clases de Educación Física (EF), de escolares de 6º básico a 4º medio.

**Metodología:** Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental y transversal, encuestando a 338 estudiantes de entre 14 y 17 años. Para medir las necesidades psicológicas básicas se utilizó la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física.

**Resultados:** hubo diferencias entre mujeres y hombres en la dimensión de competencia (3.61 mujeres vs 3.99 hombres;  $p < 0.001$ ), en la dimensión de relación, se identificaron diferencias entre mujeres y hombres (3.32 mujeres vs 3.77 hombres), entre mujeres y otros (3.32 mujeres vs 2.41 otros), y entre hombres y otros (3.77 hombres vs 2.41 otros).

**Discusión:** Estos hallazgos destacaron la necesidad de enfoques pedagógicos inclusivos y centrados en el estudiante en Educación Física que atiendan las necesidades psicológicas de diversos grupos estudiantiles.

**Conclusión:** El presente estudio sugiere la presencia de disparidades de género en la satisfacción de necesidades psicológicas básicas durante las clases de Educación Física y refuerza la conveniencia de estrategias pedagógicas más inclusivas y sensibles a la diversidad del alumnado que favorezcan el aprendizaje profundo.

### Palabras clave

Educación Física, relación, autonomía, competencia, necesidades psicológicas.

### Abstract

**Introduction:** To plan a high-quality physical education class, it is essential to identify students' psychological needs to develop deep learning.

**Objective:** To compare basic psychological needs according to gender in physical education (PE) classes for students in grades 6 through 12.

**Methodology:** A quantitative, non-experimental, cross-sectional design was used, surveying 338 students between the ages of 14 and 17. The Basic Psychological Needs Scale in Physical Education measured basic psychological needs.

**Results:** There were differences between women and men in the dimension of competence (3.61 women vs. 3.99 men;  $p < 0.001$ ) and in the relationship dimension, differences were identified between women and men (3.32 women vs. 3.77 men), between women and others (3.32 women vs. 2.41 others), and between men and others (3.77 men vs. 2.41 others).

**Discussion:** These findings highlighted the need for inclusive, student-centered pedagogical approaches in physical education that address the psychological needs of diverse student groups.

**Conclusion:** This study suggests the presence of gender disparities in the satisfaction of basic psychological needs during physical education classes and reinforces the desirability of more inclusive teaching strategies that are sensitive to student diversity and promote deep learning.

### Keywords

Physical Education, relationship, autonomy, competence, psychological needs.

## Introducción

En Chile, la Educación Física (EF) busca fomentar hábitos de vida activa y saludable mediante experiencias educativas basadas en juego, deporte y recreación, promoviendo aprendizajes inclusivos e integrales (Ministerio de Educación, 2013; UNESCO, 2021). Sus ejes temáticos, como deporte, recreación, cultura física y salud, buscan generar beneficios individuales y sociales (Fierro & Rocuant, 2023). La EF se organiza en torno a las Bases Curriculares, que orientan objetivos de aprendizaje, contenidos y evaluaciones en todos los niveles educativos, exigiendo al docente integrar conocimientos, habilidades y actitudes (Gobierno de Chile, 2015). Asimismo, constituye un espacio para desarrollar competencias cognitivas, motoras, sociales y emocionales, fundamentales para la formación ciudadana y el bienestar mental, pese a los desafíos de implementación (UNESCO, 2020, 2021). En este marco, las políticas nacionales han reforzado la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, impulsando prácticas pedagógicas democráticas y alineadas con las Bases Curriculares (Fierro-Saldaña, 2024; UNESCO, 2021).

Las necesidades psicológicas básicas (NPB) son consideradas elementos esenciales y universales para el desarrollo y funcionamiento óptimo de las personas, constituyendo un aspecto clave en la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020). La satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación fomenta la motivación intrínseca, así como el compromiso y la participación en entornos educativos y físicos (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2017; Méndez-Giménez et al., 2021; Kluwer et al., 2019). En el contexto de la Educación Física, el respaldo del profesor hacia la autonomía ha mostrado efectos positivos en la motivación y participación. Además, las intervenciones que se enfocan en promover la autonomía y competencia aumentan la adherencia a actividades físicas (Ntoumanis & Standage, 2009; Reeve et al., 2002; Standage et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2020; Sebire et al., 2013). Por otra parte, la percepción de competencia influye en la orientación motivacional, siendo más beneficiosa cuando se centra en los logros personales en lugar de comparaciones con otros (Haerens et al., 2015; Gómez et al., 2021). Finalmente, la necesidad de relación, que se fundamenta en los vínculos con docentes y compañeros, está asociada con niveles más altos de compromiso y satisfacción en comparación con las otras NPB (Koka & Hagger, 2010; Ruzek et al., 2016; Xiang et al., 2017; Standage et al., 2019).

En el contexto educativo, los profesores son considerados como figuras fundamentales en la socialización y en la enseñanza efectiva (Van der Kaap-Deeder et al., 2016), impactando tanto la motivación como la aplicación de estrategias metacognitivas entre los estudiantes (Loima & Vibulphol, 2014, 2016). Promover la autonomía dentro del aula no solo aborda las necesidades psicológicas básicas, sino que también estimula recursos motivacionales internos y facilita el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado (Baeten et al., 2010; Kistner et al., 2010). Además, la motivación de los estudiantes está influenciada por las metodologías y contenidos presentados por el profesor, siempre que estos se alineen con los intereses y necesidades del alumnado (Carrillo et al., 2009).

En este contexto, surge la pregunta sobre si estas necesidades psicológicas se están tomando en cuenta al planificar e implementar las clases de educación física; por lo tanto, el propósito de esta investigación fue analizar comparativamente, según género, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante las clases de educación física en estudiantes desde sexto básico hasta cuarto medio en la región de Valparaíso.

## Método

### *Tipo de estudio y diseño*

No experimental, cuantitativo, descriptivo y transversal

### *Participantes*

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística y de conveniencia, con un total de 338 participantes (171 mujeres, 138 hombres y 28 de otro sexo), entre 14 y 17 años (edad media =  $14.6 \pm 1.7$ ) de seis escuelas de la región de Valparaíso. Los criterios de selección de las escuelas fueron: a) capacidad



(disposición para participar en el estudio); y b) logística. Estas escuelas comprenden tanto escuelas públicas como privadas subvencionadas; ambos tipos operan en áreas urbanas con diversidad socioeconómica media a media-baja, lo que facilitó la representación de realidades comunes en la región. Los criterios de inclusión fueron: a) estar en la educación secundaria; b) pertenecer al grupo de edad de 14 a 17 años; c) estar matriculado en una de estas seis escuelas seleccionadas; y d) no padecer ninguna discapacidad físico-motora ni tener un informe médico que les impidiera participar en las clases de Educación Física.

### *Evaluaciones*

Considerando los factores causantes de la motivación y necesidades que predominan al participar en clases de EF en niños, niñas y adolescentes, se utilizó la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (NPB-EF) (Moreno et al., 2008). Esta mide el grado en que los estudiantes perciben la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas en el contexto de las clases de Educación Física, según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), y que surge de una adaptación al instrumento de Vlachopoulos & Michailidou (2006), quienes validaron una escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio físico. El instrumento de Moreno et al. (2008) está compuesto por 12 ítems, agrupadas en 3 dimensiones de 4 ítems cada una, que evalúan la autonomía (ejemplo: "Pienso que la forma en que se imparte la educación física es tal y como a mí me gusta"), competencia (ejemplo: "Creo que mejoro incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles") y relación (ejemplo: "Las relaciones con mis compañeros de clase son muy amistosas"). Cada ítem se iniciaba con la frase "En mis clases de educación física...". Las respuestas se recogieron mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que oscilaba desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5). El análisis de consistencia interna del instrumento adaptado por Moreno et al. (2008) resultó satisfactorio en las diferentes subescalas: satisfacción de autonomía ( $= 0,71$ ); satisfacción de competencia ( $= 0,71$ ); satisfacción de relación con los demás ( $= 0,82$ ). En esta investigación, además de la fiabilidad reportada en el estudio original de validación (Moreno et al., 2008), se calcularon los coeficientes de consistencia interna de la escala en la muestra actual utilizando el alfa de Cronbach. Los resultados mostraron valores satisfactorios para las tres dimensiones: Autonomía ( $\alpha = 0,78$ ), Competencia ( $\alpha = 0,81$ ) y Relación ( $\alpha = 0,85$ ), así como para el total de la escala ( $\alpha = 0,89$ ), lo que confirma la adecuada fiabilidad interna del instrumento en este grupo de estudiantes.

### *Procedimientos*

Con el fin de garantizar la seguridad de la privacidad de los participantes, todos los cuestionarios fueron anónimos y no se recogió información personal. El formulario fue respondido individualmente por los estudiantes, quienes siempre estuvieron acompañados, es decir, junto con un profesor de la escuela e investigadores (y asistentes) que los acompañaron durante esta etapa para garantizar que todos los cuestionarios fueran completados bajo las mismas condiciones. Las respuestas se guardaron en un servidor seguro en una base de datos encriptada. La base de datos estaba disponible solo para el investigador principal y estaba protegida por código, usando una contraseña y una huella dactilar.

### *Consideraciones éticas*

El presente estudio se desarrolló en base a los lineamientos de la Declaración de Helsinki (2013) para estudios humanos. Previo a las evaluaciones los tutores o apoderados y los estudiantes firmaron un consentimiento/asentimiento informado donde se indicaba el objetivo, procedimiento y las evaluaciones a realizar durante el estudio. La participación fue voluntaria y los participantes podían desistir de estar en el proyecto de investigación cuando lo estimaran pertinente. En caso de dudas sobre los procedimientos, el equipo de investigación estaba disponible para responder dudas. Los datos de los participantes fueron codificados para enmascarar su identidad, y las bases de datos recopiladas fueron guardadas en el computador portátil del investigador principal con acceso en base a clave y huella dactilar.

### *Análisis de datos*

Las variables fueron presentadas en media y desviación estándar de acuerdo con las categorías de análisis de las necesidades psicológicas básicas durante la clase de EF. En primer lugar, se hizo una prueba de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov y luego se aplicó una prueba ANOVA con un post hoc de Tukey para comparar los resultados obtenidos según género. También se aplicó una prueba de

correlación de Pearson. Además, se analizó el tamaño del efecto con la eta cuadrado parcial ( $\eta^2p$ ), considerando la siguiente clasificación:  $< 0,01$  (pequeño);  $>0,06$  (moderado);  $> 0,14$  (grande) y  $>2,0$  (muy grande) (Richardson, 2011). Además, se llevó a cabo un análisis de la consistencia interna de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (NPB-EF) utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Este análisis se realizó tanto para cada una de sus dimensiones (Autonomía, Competencia y Relación) como para la escala total, con el objetivo de evaluar la fiabilidad del instrumento en la muestra actual. La interpretación de los coeficientes de consistencia interna se efectuó conforme a los criterios establecidos por George y Mallery (2003), que indican que valores de  $\alpha \geq .70$  son considerados aceptables,  $\alpha \geq .80$  buenos y  $\alpha \geq .90$  excelentes. Todos los análisis fueron realizados con el software JAMOVI® versión 2.3.16. El valor  $p < 0,05$  se consideró como significativo.

## Resultados

En cuanto a las necesidades psicológicas fundamentales, los análisis realizados no revelaron diferencias significativas en la dimensión de Autonomía entre los géneros ( $F = 2.56$ ,  $p = 0.079$ ). En cambio, en la dimensión de Competencia se identificaron diferencias significativas ( $F = 8.12$ ,  $p < 0.001$ ), con hombres obteniendo puntuaciones más elevadas que las de las mujeres y un tamaño del efecto bajo ( $\eta^2p = 0.049$ ). De manera similar, la dimensión de Relación mostró diferencias significativas ( $F = 12.3$ ,  $p < 0.001$ ), donde los hombres y el grupo denominado “otro” presentaron puntuaciones más altas en comparación con las mujeres; además, las mujeres superaron al grupo “otros” en sus puntuaciones, resultando en un tamaño del efecto moderado ( $\eta^2p = 0.073$ ). Por último, no se encontraron diferencias significativas en la edad de los participantes ( $p = 0.246$ ,  $\eta^2p = 0.000$ ).

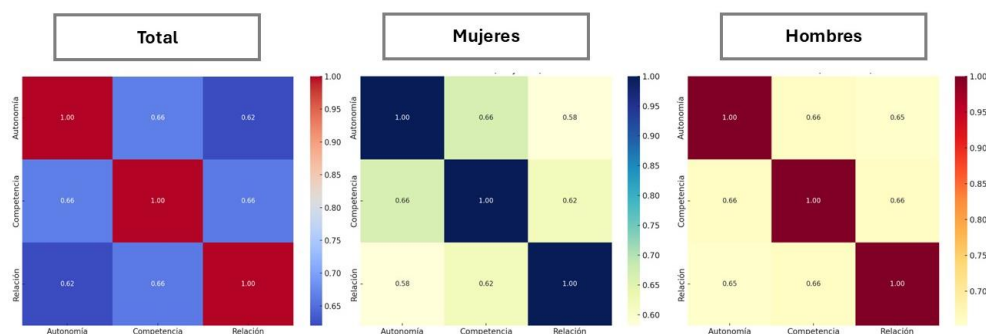
Tabla 1. Diferencias en las necesidades psicológicas básicas según género en estudiantes de Educación Física.

Categoría	Total (n=338)	Mujer (n=171)	Hombre (n=138)	Otro (n=28)	F (2,33)	p	$\eta^2p$
	M/DE	M/DE	M/DE	M/DE			
Edad	13.9 ±1.7	14.6 ±1.7	14.1 ±1.7	14.2 ±1.7	1.41	0.246	0.000
Autonomía	3.37±0.87	3.29±0.82	3.49±0.91	3.06±1.06	2.56	0.079	0.000
Competencia	3.77±0.90	3.61±0.88	3.99±0.88	3.41±0.86	8.12	<0.001*	0.049
Relación	3.49±1.03	3.32±1.01	3.77±0.96	2.41±0.86	12.3	<0.001****	0.073

\*Diferencias entre mujer y hombre \*\* Diferencias entre mujer y otro \*\*\* Diferencias entre hombre y otro

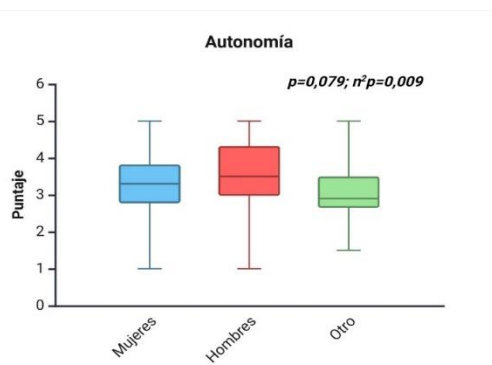
En la figura 1 se muestran correlaciones positivas entre las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación tanto en el total de la muestra como al desagregar por sexo. A nivel global (Total), se observan correlaciones moderadas-altas entre Autonomía y Competencia ( $r = 0.66$ ), Competencia y Relación ( $r = 0.66$ ), y Autonomía y Relación ( $r = 0.62$ ), lo que indica una fuerte asociación entre estas dimensiones. En mujeres, la correlación más baja se da entre Autonomía y Relación ( $r = 0.58$ ), lo cual sigue siendo una relación moderada, mientras que en hombres las correlaciones son más homogéneas y ligeramente más altas, destacando la asociación entre Autonomía y Relación ( $r = 0.65$ ). En conjunto, estos resultados sugieren que los niveles percibidos de una necesidad básica tienden a ir acompañados por aumentos en las otras, con mayor consistencia en varones, aunque en ambos casos las relaciones son estadísticamente relevantes y de magnitud moderada a alta.

Figura 1. Correlación entre las variables en base al total y según sexo.



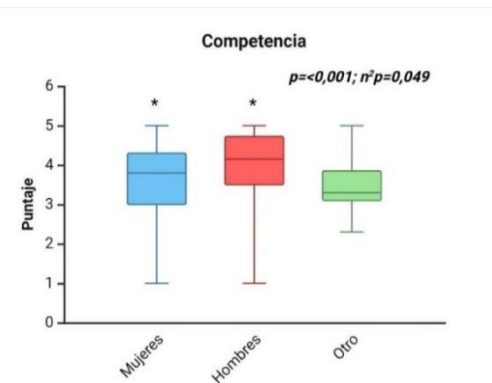
En la figura 2, se evidencia que no hubo diferencias significativas en la dimensión de Autonomía entre géneros.

Figura 2. Nivel de autonomía según grupo.



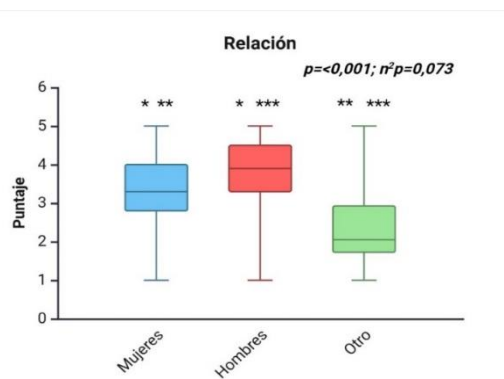
En la figura 3, se evidencia que los hombres presentaron una puntuación media más alta que las mujeres. El tamaño del efecto ( $\eta^2p$ ) en la dimensión de Competencia fue de 0,049, considerado bajo.

Figura 3. Nivel de competencia según grupo.



En la figura 4, se evidencia que los hombres presentaron una puntuación media más alta que las mujeres y otros, y las mujeres presentaron una media más alta que otros en la dimensión de relación. El tamaño del efecto ( $\eta^2p$ ) en la dimensión de Relación fue de 0,073, considerado moderado.

Figura 4. Nivel de relación según grupo.



## Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio mostraron diferencias según género en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el contexto de las clases de EF en las dimensiones de competencia y relación, mientras la dimensión autonomía no presentó diferencias. La dimensión de relación presentó puntajes más altos en hombres en comparación con mujeres, mujeres más que otros y estudiantes que se identificaron como “otro”, y en la dimensión de competencia los hombres presentaron una puntuación media más alta que las mujeres, lo cual sugiere que el contexto de EF, en su estructura tradicional, podría estar favoreciendo una mayor satisfacción en estas dimensiones en los varones. Este fenómeno ha sido observado en investigaciones previas, donde se destaca que el clima motivacional y las dinámicas de clase en EF tienden a impactar diferencialmente en estudiantes según género, generando una percepción de competencia más alta en varones (Baena-Extremera et al., 2016). Algo similar fue hallado por Yáñez-Sepúlveda (2024), quien expone que las mujeres demostraron menores índices de satisfacción en cuanto a las necesidades psicológicas básicas que los hombres en todas las dimensiones de la teoría de la autodeterminación de Ryan & Deci (2017). Reforzando nuestros resultados respecto a la necesidad de competencia, Ribero et al., (2024) evidenciaron que el sexo masculino se siente más competente y realiza mayores niveles de actividad física que el sexo femenino, planteando la necesidad de proponer proyectos que, a través del fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (en especial la competencia), inciten el aumento de la práctica deportiva de ambos sexos, prestando especial atención al sexo femenino (Ribero et al., 2024)

La relación entre compañeros también se ha señalado como un factor relevante en la motivación para participar en EF. En ambientes donde se promueven relaciones de apoyo y cooperación, los estudiantes desarrollan una mayor motivación intrínseca y muestran mayor satisfacción en la clase (Cox et al., 2008). Los resultados del presente estudio muestran diferencias significativas en la dimensión de relación según género, y subrayan la necesidad de implementar estrategias inclusivas y orientadas al fortalecimiento de la cohesión grupal en EF, de modo que se minimicen las desigualdades percibidas en esta dimensión. Esto es especialmente importante para los estudiantes que no se identifican con un género tradicional (binario), quienes, según investigaciones recientes, podrían experimentar una mayor frustración de sus necesidades psicológicas debido a barreras sociales y estructurales (Warburton et al., 2020).

Además de las implicaciones en la satisfacción de necesidades psicológicas, el clima motivacional de la clase desempeña un rol fundamental en la percepción de competencia y disfrute de la actividad física (Sánchez-Oliva et al., 2021). Estudios han demostrado que un enfoque inclusivo y de apoyo a la competencia en EF no solo incrementa la satisfacción de las necesidades básicas, sino que también fomenta un ambiente de respeto y colaboración, contribuyendo a que los estudiantes se sientan capaces y valorados en el entorno educativo (Haerens et al., 2015). Por lo tanto, se recomienda que los docentes de EF empleen estrategias de enseñanza que promuevan un clima motivacional positivo, el cual puede ser una vía para reducir las diferencias en satisfacción de competencia observadas en este estudio.

Los hallazgos de este estudio aportan evidencia relevante al marco de la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017). Aunque no se identificaron diferencias significativas en términos de autonomía, se observaron variaciones de género en lo que respecta a competencia y relaciones. Esto sugiere que los procesos motivacionales en Educación Física no pueden atribuirse únicamente a la satisfacción general de las necesidades psicológicas básicas, sino que también están influenciados por factores contextuales y socioculturales. Desde una perspectiva teórica, las puntuaciones más elevadas en competencia y relación reportadas por los hombres podrían estar vinculadas a la estructura tradicional de las clases de Educación Física, que históricamente han puesto un mayor énfasis en el rendimiento físico y la competitividad. Esta dinámica podría favorecer una percepción positiva sobre la eficacia personal y el reconocimiento social dentro del grupo masculino (Baena-Extremera et al., 2016). En contraste, la menor satisfacción observada en el grupo denominado “otro” resalta la necesidad urgente de examinar cómo las dinámicas relacionadas con inclusión, identidad de género y pertenencia social pueden actuar como mediadoras en la satisfacción de las necesidades psicológicas dentro del ámbito educativo (Ntoumanis et al., 2021; Koka & Hagger, 2010). En conjunto, estos resultados invitan a considerar la importancia de

desarrollar entornos en Educación Física que no solo promuevan la motivación intrínseca, sino que también aborden las brechas asociadas con el género y la diversidad, ampliando así el marco explicativo de la teoría de autodeterminación en contextos escolares.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal dificulta la identificación de relaciones causales entre las variables estudiadas, restringiendo las inferencias a asociaciones observacionales. En segundo lugar, el uso de una muestra no probabilística por conveniencia limita la capacidad de generalizar los resultados a toda la población escolar, ya que los centros participantes fueron seleccionados según su accesibilidad y disposición para colaborar. Por último, el pequeño tamaño del grupo categorizado como “otro” en la variable género podría haber reducido la potencia estadística para identificar diferencias más sutiles en las necesidades psicológicas básicas. Investigaciones futuras deberían considerar enfoques longitudinales y muestras probabilísticas más amplias y representativas para validar estos hallazgos y profundizar en la comprensión del fenómeno.

## Conclusiones

El presente estudio sugiere la presencia de disparidades de género en la satisfacción de necesidades psicológicas básicas durante las clases de Educación Física y refuerza la conveniencia de estrategias pedagógicas más inclusivas y sensibles a la diversidad del alumnado que favorezcan el aprendizaje profundo. No obstante, dado el diseño transversal y la muestra no probabilística, estos hallazgos deben interpretarse con cautela, pues no son generalizables a toda la población escolar. Se recomienda realizar investigaciones futuras con muestras probabilísticas y diseños longitudinales que permitan corroborar estos resultados y profundizar en los mecanismos explicativos subyacentes.

## Financiación

Sin financiamiento.

## Referencias

- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Predicting satisfaction in physical education from motivation and learning climate. *Motivation and Emotion*, 40(3), 422-432. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. Universidad Politécnica Salesiana.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506-513. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Fierro-Saldaña, B. (2024). Análisis del Currículo de Educación Física en Chile: una mirada hacia la inclusión del estudiantado. *Retos*, 56, 941-948. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.103946>
- World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Gobierno de Chile. (2015). Decreto 83 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Gómez, A., Hernández, J., Martínez, I., Gámez, S. (2014). Necesidades psicológicas básicas en educación física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159-167. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark sides of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Koka, A., & Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: a test of self-determination theory. *Research quarterly for exercise and sport*, 81(1), 74-86. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599630>
- Kluwer, E. S., Karremans, J. C., Riedijk, L., & Knee, C. R. (2019). Autonomy in elatedness: How need fulfillment interacts in close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(4), 603-616. <https://doi.org/10.1177/0146167219867964>.
- Loima, J., & Vibulphol, J. (2014). Internal interest or external performing? A Qualitative study on motivation and learning of 9th graders in Thailand's basic education. *Journal of Education and Learning*, 3(3), 194-203. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v3n3p194>
- Loima, J., & Vibulphol, J. (2016). Learning and motivation in Thailand: A comparative regional study on basic education ninth graders. *International Education Studies*, 9(1), 31-43. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n1p31>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2021). Understanding the relationship between students' basic psychological needs and motivation in physical education. *Frontiers in Psychology*, 12, 655602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655602>
- Ministerio de Educación. (2013). Bases curriculares - Currículum Nacional. Recuperado de Bases curriculares - Currículum Nacional. MINEDUC. Chile.
- Moreno-Murcia, J. A., Llorca-Cano, M., y Huéscar, E. (2020). Teaching Style, Autonomy Support and Competences in Adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(80), 563-576. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.007>
- 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.
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Lonsdale, C., & Williams, G. C. (2021). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health psychology review*, 15(2), 214-244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529>
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>
- Ribero, E., González-Silva, J., Conejero, M., & Fernández-Echeverría, C. (2024). Actividad física y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en adolescentes de distinto sexo en contextos rurales. *Retos*, 61, 501-509. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108793>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207. <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>



- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Pulido, J. J., & García-Calvo, T. (2021). The influence of a motivational climate on adolescents' enjoyment in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 444. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020444>
- Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K. R., Edwards, M. J., & Thompson, J. L. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: a cross-sectional study. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10, 111. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-111>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2019). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Sport, Education and Society*, 24(4), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567488>
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: a prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of sport & exercise psychology*, 34(1), 37–60. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.1.37>
- UNESCO (2021). Making the case for inclusive quality physical education policy development: a policy brief. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375422>
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2016). Children's Daily Well-Being: The Role of Mothers', Teachers', and Siblings' Autonomy Support and Psychological Control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237-251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- 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](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4)
- Warburton, V. E., Wang, J. C., Bartholomew, K. J., Tuff, R. J., & Bishop, K. C. (2020). Need satisfaction and need frustration as distinct and potentially co-occurring constructs: Need profiles in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 47, 101541. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101541>
- Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., & McBride, R. (2017). Relatedness needs satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340-352. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-003>
- Yáñez Sepúlveda, R. A., Barra-González, N., Mundaca-Díaz, D., Navarro-Campos, G., Rojas-Mardones, L., Cortés-Roco, G., ... Zavala-Crichton, J. P. (2024). Necesidades psicológicas básicas durante la clase de educación física en adolescentes chilenos. *Retos*, 58, 783–789. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.105882>

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

Rodrigo Yáñez-Sepúlveda	rodrigo.yanez.s@unab.cl	Autor/a
Vicente Peredo-Rey	vicente.peredo.rey@gmail.com	Autor/a
Alfonso Cerda-Osses	alfonsocerdaosses@gmail.com	Autor/a
Claudio Hinojosa-Torres	claudio.hinojosa@unab.cl	Autor/a
Guillermo Cortés-Roco	guillermo.cortes@uvm.cl	Autor/a
Jordán Garcés-Véliz	jordanhans98@gmail.com	Autor/a
Jorge Olivares-Arancibia	jolivares@udla.cl	Autor/a
Juan Pablo Zavala-Crichton	jzavala@unab.cl	Autor/a