

Clima motivacional y diferencias por género en clases de educación física para bachilleres de Aguascalientes

Eric Iván Esqueda-Valerio, Diana Magdalena Vargas-Batres, Angelly del Carmen Villarreal-Salazar, Susana Berenice Esparza Ramos y Carla Patricia García Luque

Fecha de recepción: 31 de julio de 2025.

Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2025.

Fecha de última modificación: 10 de noviembre de 2025.

Resumen

Este estudio analizó las percepciones del clima motivacional durante las clases de educación física en estudiantes de bachillerato de Aguascalientes, México, considerando las diferencias por género. Participaron 340 adolescentes (121 hombres y 219 mujeres) de entre 14 y 18 años. Se utilizó un cuestionario validado y adaptado al contexto mexicano, y se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para identificar diferencias significativas. Los resultados mostraron que las mujeres perciben con mayor frecuencia climas desempoderantes, en comparación con los hombres. No se encontraron diferencias significativas en los factores de interés por la tarea ni en la autonomía apoyada. Se concluye que es necesario promover estrategias pedagógicas que favorezcan climas empoderantes, equitativos y motivadores en la educación física, con el fin de fomentar la participación sostenida en actividades físicas. El estudio destaca la importancia del enfoque docente para reducir brechas de género y mejorar el bienestar estudiantil.

Palabras clave: actividad física, clima empoderante, clima desempoderante, dimensión de género.

La práctica regular de actividad física reporta numerosos beneficios para la salud y el desempeño escolar en adolescentes y jóvenes. Sin embargo, en México, el 45.8 % de los adolescentes y adultos mayores a 15 años no cumplen con las recomendaciones de actividad física para la salud (Medina *et al.*, 2023). Diversos autores señalan que la educación física desempeña un papel fundamental en la promoción de estilos de vida activos durante los años del bachillerato (Esqueda-Valerio *et al.*, 2025; Flores-Piñero *et al.*, 2024; Huéscar *et al.*, 2019) y uno de los retos a los que se enfrenta el profesorado es fortalecer la motivación de los estudiantes para que continúen participando en actividades físicas fuera del aula (Huéscar *et al.*, 2019).

En el ámbito de la educación física, los climas empoderantes y desempoderantes hacen referencia al ambiente durante la sesión de clase que puede influir de manera positiva o negativa en la motivación y en el bien-

estar psicológico de los estudiantes (Mosqueda y López-Walle, 2022). Un clima en el que se favorece la autonomía puede resultar favorable para el fortalecimiento de los recursos motivacionales de los estudiantes y su intención de participar voluntariamente en una actividad (Reeves *et al.*, 2016), mientras que un clima controlador puede afectar de manera negativa su motivación y limitar las experiencias positivas ofrecidas por el entorno de aprendizaje (Haerens *et al.*, 2016). Por otra parte, en el estudio de Hu *et al.* (2021), se encontró una asociación positiva entre altos niveles de motivación, competencia y disfrute percibidos, así como una tendencia a ser físicamente activos en niños y adolescentes, lo que sugiere que los profesores de educación física debieran mantener la motivación de los estudiantes y alentarlos a realizar actividad física.

Considerando lo mencionado, el objetivo de este estudio fue analizar el clima motivacional percibido por

alumnos aguascalentenses de bachillerato durante las sesiones de educación física, considerando las diferencias por género. El estudio se llevó a cabo entre enero y junio de 2025 en bachilleratos de Aguascalientes. Se invitó a participar a alumnos inscritos en algún bachillerato de esa ciudad que tuvieran una clase de educación física al menos una vez por semana. Se consideró como criterio de exclusión la presencia de alguna enfermedad o condición que les impidiera responder el cuestionario de manera autónoma y consciente. Participaron un total de 340 estudiantes de entre 14 y 18 años, de los cuales, 121 fueron hombres –con una edad promedio de 15.78 años– y 219 mujeres –cuya edad promedio fue de 15.79 años–.

Para evaluar cómo percibían el ambiente de sus clases, se utilizó el “Cuestionario de Clima Motivacional Empoderante y Desempoderante para Entrenadores” (EDMCQ-C) (Appleton *et al.*, 2016; Castillo-Jiménez *et al.*, 2022). Este instrumento está diseñado para medir la percepción del clima motivacional generado por el profesor hacia los alumnos durante las clases y se compone de un total de 34 preguntas, con opciones de respuesta desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo” que analizan dos tipos de clima motivacional:

- Empoderante, que evalúa los factores de “apoyo a la autonomía”, “apoyo social” y la “implicación a la tarea”. El apoyo a la autonomía hace referencia a las acciones que el docente realiza para permitir que los alumnos tomen decisiones, sientan que sus opiniones importan y tengan control de su aprendizaje durante la clase de educación física (Arik y Erturan, 2023). El apoyo social es el respaldo que los estudiantes perciben por parte de sus compañeros o el profesor e incluye palabras de aliento, ayuda práctica o el reconocimiento por un buen desempeño (Eather *et al.*, 2013). La implicación a la tarea se define como el grado de interés, concentración, esfuerzo y persistencia que los alumnos muestran para realizar las actividades propuestas durante las clases de educación física (Urhahne y Wijnia, 2023).
- Desempoderante, que incluye los factores denominados: “estilo controlador del profesor” y “clima ego”. Un estilo controlador por parte del profesor es cuando éste impone sus decisiones, reglas o exigencias sin considerar la opinión del alumno o explicar bien las razones (López-García *et al.*, 2023). El clima ego se trata de un ambiente de clase en el que se pone énfasis en la competencia entre estu-

diantes, la comparación social y el rendimiento relativo más que en el esfuerzo personal o la mejora (Huhtiniemi *et al.*, 2021).

El proceso de recolección de datos se realizó en varias etapas. En primer lugar, se contactó a los directores de diversas instituciones de bachillerato de la ciudad de Aguascalientes, a quienes se les explicó el objetivo principal de la investigación. Asimismo, se solicitó su autorización para aplicar el cuestionario a los alumnos y se gestionó la entrega del consentimiento informado para los padres o tutores, dado que la mayoría de los participantes eran menores de edad. Se pidió a los estudiantes que, previo al llenado del cuestionario, entregaran el consentimiento informado debidamente firmado, haciendo hincapié en que su participación era voluntaria y que toda la información recabada sería anónima. El día de la aplicación, se solicitó a los participantes que no comenzaran a responder de inmediato, con el fin de proporcionar instrucciones claras y garantizar la comprensión de la actividad. Posteriormente, el investigador responsable leyó en voz alta cada uno de los reactivos para asegurar que todo el estudiantado comprendiera las preguntas y respondiera de manera simultánea. Para el análisis de los datos, se revisó la confiabilidad del cuestionario y después se compararon las respuestas de hombres y mujeres, con el objetivo de identificar diferencias significativas entre ambos grupos.

A continuación, se presentan los principales hallazgos. Respecto al clima empoderante, el factor con mayor puntuación en ambos géneros fue el de “implicación a la tarea”, mientras que el factor “apoyo social” obtuvo el promedio más bajo. No obstante, analizando por género, las mujeres reportaron menores valores en los factores del “clima empoderante”, en comparación con los hombres. Con relación a la dimensión desempoderante, el factor con mayores valores promedio, tanto en hombres como en mujeres, fue el “estilo controlador”. Aunque las puntuaciones de las mujeres en los dos factores del clima desempoderante (“estilo controlador” y “clima ego”) fueron superiores a las de los hombres. En la Tabla 1 se muestran los datos descriptivos por género de los factores que integran el instrumento.

«La práctica regular de actividad física reporta numerosos beneficios para la salud y el desempeño escolar en adolescentes y jóvenes»

Tabla 1. Datos descriptivos de los factores del instrumento por dimensión

Dimensión	Hombres n=121			Mujeres n=219		
	Media	Mdn	DE	Media	Mdn	DE
Empoderante						
Factor 1 Apoyo a la autonomía	18.26	18.00	3.41	17.68	18.00	3.68
Factor 2 Apoyo social	11.34	11.00	2.71	10.73	11.00	2.65
Factor 3 Implicación a la tarea	33.30	33.00	6.40	32.39	32.00	6.63
Desempoderante						
Factor 1 Estilo controlador	22.20	22.00	6.03	24.55	24.00	5.40
Factor 2 Clima ego	15.35	15.00	5.59	17.39	18.00	4.98

n=340

Mdn=mediana

DE=desviación estándar

Fuente: elaboración propia.

En el presente estudio se identifican diferencias significativas en el clima motivacional percibido durante las sesiones de educación física entre los géneros. Los resultados muestran que las mujeres experimentan un clima más desempoderante en comparación con sus pares varones, especialmente en los aspectos de “apoyo social”, “estilo controlador” y “clima ego”. Esto implica que, en ambientes desempoderantes, el profesorado tiende a ejercer un control excesivo, limita la toma de decisiones del estudiante y prioriza la competencia individual, lo que genera menor sensación de apoyo social y puede disminuir la motivación de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que señalan que tanto la motivación como la percepción del clima en el aula dependen, en gran medida, de las interacciones generadas por el profesorado (Castillo-Jiménez *et al.*, 2022; Esqueda-Valerio *et al.*, 2024; Gutiérrez-García *et al.*, 2022).

Asimismo, numerosos estudios han señalado que tanto el clima empoderante como el desempoderante influyen de manera significativa en la motivación, el bien-

estar y la participación del alumno en clases de educación física (Castillo-Jiménez *et al.*, 2022; Gutiérrez-García *et al.*, 2019). En este sentido, el clima negativo o desempoderante, caracterizado por estilos de control, falta de apoyo y énfasis en el error, se asocia con actitudes menos favorables hacia la educación física, menor motivación autodeterminada y afectaciones al bienestar emocional de los estudiantes (Castillo-Jiménez *et al.*, 2017; Esqueda-Valerio *et al.*, 2023). Este escenario resulta preocupante, ya que la evidencia indica que el clima motivacional en la educación física influye directamente en la disposición de los adolescentes a mantenerse físicamente activos fuera del entorno escolar (Hu *et al.*, 2021).

Respecto a las diferencias de género, diversos estudios señalan que las mujeres tienden a percibir mayores niveles de control y menores niveles de apoyo en las clases de educación física (Sevil *et al.*, 2015). Esto puede estar asociado a factores socioculturales y a las expectativas diferenciadas que el profesorado manifiesta hacia hombres y mujeres (Piedra *et al.*, 2013). La literatura indica que estas percepciones impactan negativamente en la motivación intrínseca y en la intención de continuar practicando actividad física en la adolescencia (Sánchez, García-López y Reyes, 2022).

En contraste, los climas empoderantes caracterizados por el apoyo a la autonomía, la implicación en la tarea y la promoción de relaciones sociales positivas favore-



«Las mujeres experimentan un clima motivacional más desempoderante que los hombres en clases de educación física, con menor apoyo social, mayor control docente y énfasis en la competencia individual, lo que puede afectar negativamente su motivación y participación»

cen una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, por ende, un compromiso más alto hacia la actividad física (Esqueda-Valerio *et al.*, 2025; Mosqueda y López-Walle, 2022). Asimismo, se ha evidenciado que cuando se aplican prácticas pedagógicas con perspectiva de género, se reducen las brechas motivacionales entre hombres y mujeres, promoviendo una mayor equidad en la participación (Piedra *et al.*, 2013; Sánchez, García-López y Reyes, 2022; Sevil *et al.*, 2015).

En este sentido, los resultados del presente estudio refuerzan la necesidad de que el profesorado de educación física incorpore estrategias didácticas que prioricen la autonomía, la cooperación y la equidad, con el fin de contrarrestar la percepción de climas desempoderantes, particularmente entre las mujeres. Por ejemplo, en una clase de educación física con un clima empoderante, el profesor invita a los estudiantes a elegir entre diversas actividades deportivas, fomenta el trabajo en equipo y reconoce tanto los logros individuales como colectivos, creando un ambiente de respeto y apoyo mutuo. En contraste, en una clase donde predomina un clima desempoderante, el docente impone todas las decisiones, limita la participación del alumnado y enfatiza la competencia individual, lo que puede llevar a una menor motivación y sensación de aislamiento, especialmente entre las mujeres.

En conclusión, este estudio evidencia que los estudiantes de bachillerato perciben de manera diferenciada el clima motivacional en las clases de educación física según su género, siendo las mujeres quienes reportan mayor percepción de climas desempoderantes. Estos resultados subrayan la relevancia de que el profesorado implemente estrategias pedagógicas centradas en el apoyo a la autonomía, el refuerzo positivo y la equidad de género, con el objetivo de generar ambientes más inclusivos y motivadores.

La construcción de climas empoderantes en la educación física no sólo contribuye a mejorar la experiencia escolar, sino que también incrementa la probabilidad de que los adolescentes mantengan un estilo de vida físicamente activo, con beneficios en su salud y bienestar a largo plazo. Futuros estudios podrían profundizar en intervenciones específicas dirigidas a reducir las diferencias de género y a fortalecer el papel de la educación física como promotora de hábitos saludables y equitativos.

Fuentes de consulta

- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C. y Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.008>
- Arik, A. y Erturan, G. (2023). Autonomy support and motivation in physical education: A comparison of teacher and student perspectives. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 649-657. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.3.470>
- Castillo-Jiménez, N., López-Walle, J. M., Tomás, I. y Balaguer, I. (2017). Relación del clima *empowering* con la motivación autodeterminada a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 33-39. <https://shre.ink/oKrn>
- Castillo-Jiménez, N., López-Walle, J. M., Tomás, I., Tristán, J., Duda, J. L. y Balaguer, I. (2022). Empowering and disempowering motivational climates, mediating psychological processes, and future intentions of sport participation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020896>
- Eather, N., Morgan, P. J. y Lubans, D. R. (2013). Social support from teachers mediates physical activity behavior change in children participating in the Fit-4-Fun intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(68). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-68>
- Esqueda-Valerio, E. I., Vargas-Batres, D. M., Ovalle-Hernández, J. O., Vergara-Torres, A. P., López-Walle, J. M. y Tristán, J. (2023). Oportunidad para aprender del *feedback* correctivo, necesidades psicológicas y afectos positivos en alumnos de educación física. *Revista de Ciencias del Ejercicio*, 18(2), 15-25. <https://doi.org/10.29105/rcefod.v18i2.95>
- Esqueda-Valerio, E., Vargas-Batres, D. M., Vergara-Torres, A. P., López-Walle, J. M., Ramírez-Nava, R. y Tristán, J. (2024). Cómo se comunican las tareas importa: necesidades psicológicas y ser físicamente activo en Educación Física. *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psico-*

- motricidad*, 10(1), 47-70. <https://doi.org/10.17979/sportis.2024.10.1.9972>
- Esqueda-Valerio, E., Vargas-Batres, D. M., Fernández-Arredondo, J. U., García-Castillo, N., López-Walle, J. M. y Tristán, J. (2025). Impact of the physical education teacher on student's positive effect. *FIEP Bulletin on-line*, 95(1), 422-440. <https://doi.org/10.16887/yc2cs579>
- Flores-Piñero, M. C., Valdivia-Moral, P., Ramos-Mondejar, L. y González-Hernández, J. (2024). Motivational climate, physical self-concept, and social relationships in adolescents in Physical Education classes: A systematic review. *Education Sciences*, 14(2). <https://doi.org/10.3390/educsci14020199>
- Gutiérrez-García, P., Castillo-Jiménez, N., Balaguer, I., Tristán, J., Coronel-Pérez, F. J. y López-Walle, J. M. (2022). Validación del Cuestionario de Climas Motivacionales *empowering* y *disempowering* en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 120-129. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.14>
- Gutiérrez-García, P., López-Walle, J. M., Tomás, I., Tristán, J. y Balaguer, I. (2019). Relación entre clima *empowering* y diversión en pitchers de béisbol: el papel moderador de la motivación autónoma. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 166-177. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232019000100166&lng=es&tlang=es
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. y Berghe, L. V. (2016). Toward a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. En: Liu, W., Wang, J. y Ryan, R. (eds.), *Building autonomous learners* (pp. 59-82). Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4
- Hu, D., Zhou, S., Crowley-McHattan, Z. J. y Liu, Z. (2021). Factors that influence participation in physical activity in school-aged children and adolescents: A systematic review from the social ecological model perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph18063147>
- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J. A., Ruíz González, L. y León González, J. (2019). Motivational profiles of high school Physical Education students: The role of controlling teacher behavior. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101714>
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Tolvanen, A., Watt, A. y Jaakkola, T. (2021). The relationships among motivational climate, perceived competence, physical performance, and affects during physical education fitness testing lessons. *European Physical Education Review*, 28(3), 594-612. <https://doi.org/10.1177/1356336X211063568>
- López-García, G. D., Granero-Gallegos, A., Carrasco-Poyatos, M. y Burgueño, R. (2023). Detrimental effects of disempowering climates on teaching intention in (Physical Education) initial teacher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph20010878>
- Medina, C., Jáuregui, A., Hernández, C., González, C., Olvera, A. G., Blas, N., Campos, I. y Barquera, S. (2023). Prevalencia de comportamientos del movimiento en población mexicana. *Salud Pública de México*, 65, S259-S267. <https://doi.org/10.21149/14754>
- Mosqueda, S. y López-Walle, J. M. (2022). Climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y motivación en deportistas de una institución privada. *Sinéctica*, (59). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-003)
- Piedra, J., García-Pérez, R., Latorre, Á. y Quiñones, C. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesores*, 17(1), 221-241. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350014.pdf>
- Reeves, S., Fletcher, S., Barr, H., Birch, I., Boet, S., Davies, N., McFadyen, A., Rivera, J. y Kitto, S. (2016). Una revisión sistemática de BEME sobre los efectos de la educación interprofesional: Guía BEME no. 39. *Medical Teacher*, 38(7), 656-668. <https://acortar.link/y2PGMV>
- Sánchez, C., García-López, L. M. y Reyes, L. (2022). Beneficios de un enfoque activista de la educación física en la participación deportiva de niñas de educación primaria. *RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 46, 1123-1130. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94629>
- Sevil, J., Abós, Á., Julián, J. A., Murillo, B. y García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 281-296. <https://acortar.link/ZpMOfd>
- Urhahne, D. y Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>