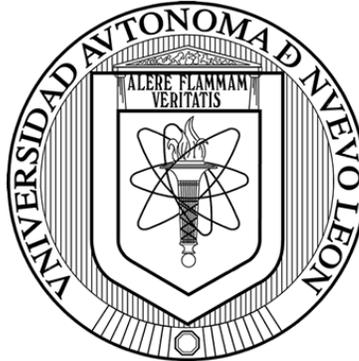


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E
INTENCIÓN DE SER FÍSICAMENTE ACTIVO LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
CULTURA FÍSICA**

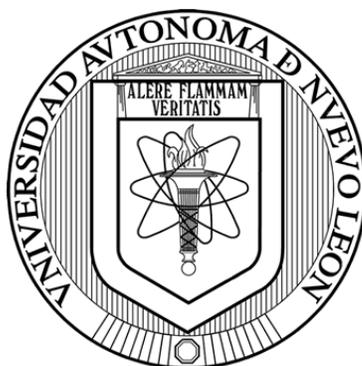
PRESENTA

ERIC IVÁN ESQUEDA VALERIO

JULIO, 2024

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E
INTENCIÓN DE SER FÍSICAMENTE ACTIVO LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
CULTURA FÍSICA**

PRESENTA

ERIC IVÁN ESQUEDA VALERIO

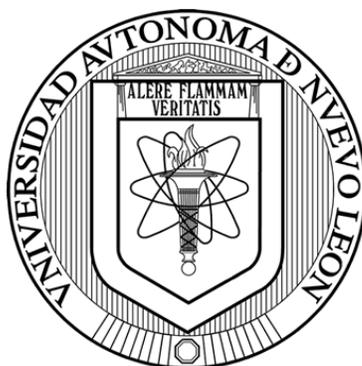
DIRECTOR DE TESIS

DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ

JULIO, 2024

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E
INTENCIÓN DE SER FÍSICAMENTE ACTIVO LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
CULTURA FÍSICA**

PRESENTA

ERIC IVÁN ESQUEDA VALERIO

DIRECTOR DE TESIS

DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ

CO-DIRECTORES DE TESIS

DRA. JEANETTE MAGNOLIA LÓPEZ WALLE

DRA. MARTHA ORNELAS CONTRERAS

JULIO 2024

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, como Director(a) de tesis interno(a) de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral del (la) **M.C.D. Eric Iván Esqueda Valerio**, titulado “**Presentación de las tareas, necesidades psicológicas básicas e intenciones de ser físicamente activo los niños de educación primaria**” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



Dr. José Leandro Tristán Rodríguez

Director de tesis doctoral



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado

“Presentación de las tareas, necesidades psicológicas básicas e intenciones de ser físicamente activo los niños de educación primaria”

Presentado por:

Eric Iván Esqueda Valerio

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en Nombre de la (o las) institución (es) adjunta (s), bajo la dirección del (la) Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, Dra. Jeanette Magnolia López Walle y Dra. Martha Ornelas Contreras, como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, programa conjunto con la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
DIRECTOR



Dra. Jeanette Magnolia López Walle
CO-DIRECTOR



Dra. Martha Ornelas Contreras
CO-DIRECTORA



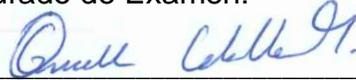
Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado

“Presentación de las tareas, necesidades psicológicas básicas e intenciones de ser físicamente activo los niños de educación primaria”

Presentado por:

M.C.D. Eric Iván Esqueda Valerio

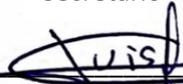
Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:



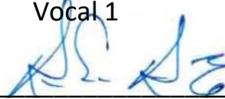
Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
Facultad de Organización Deportiva
Presidente



Dr. Francisco Javier Mendoza Farías
Facultad de Organización Deportiva
Secretario



Dr. Luis Tomás Ródenas Cuenca
Facultad de Organización Deportiva
Vocal 1



Dra. Rosa María Ríos Escobedo
Secretaría de Educación Pública, Nuevo León
Vocal 2

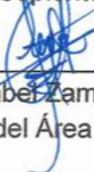


Dr. Octavio Garza Adame
Secretaría de Educación Pública, Nuevo León
Vocal 3



Dra. Samantha Medina Villanueva
Facultad de Organización Deportiva
Suplente

Suplente



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo a mi esposa y compañera, Diana Magdalena Vargas Batres, quien es la compañera de mi vida. Juntos planeamos todas las cosas que hacemos, y ella siempre me apoya en todo lo que me propongo. Gracias a ella hemos logrado muchas cosas maravillosas como pareja. Te amo y sabes que siempre serás el amor de mi vida.

También dedico este trabajo a mis hijos Ivana Anaid Esqueda Vargas y Eric Iván Esqueda Vargas, quienes son una inspiración para hacer todo con amor, cariño y entusiasmo; ellos son la parte más importante de mi vida y mi fortaleza en cada momento LOS AMO.

Quiero agradecer a mi madre, María Alicia Valerio Silva, y a mi padre, Juan Manuel Esqueda Silva, ya que gracias a ellos soy la persona que soy. Con su amor, cuidados y educación, he logrado todo lo que me propongo. Siempre me han apoyado sin esperar nada a cambio, brindándome su apoyo incondicional. Los quiero mucho y siempre serán mi ejemplo a seguir.

Dedico este trabajo a mis hermanos y a sus familias, quienes en todo momento están al pendiente de mi familia. En esta gran aventura de estudiar fuera de mi estado, siempre están al pendiente de mí y me apoyan incondicionalmente en todo lo que necesito.

Y principalmente, agradezco a Dios, quien me da la confianza, fortaleza, paz y amor en todo lo que hago todos los días de mi vida.

Agradecimiento

Quiero expresar mi agradecimiento, principalmente y de manera muy especial, al Dr. José Leandro Tristán Rodríguez. Su apoyo, amistad y motivación siempre han sido fundamentales para mí, permitiéndome lograr este sueño que parecía imposible. Gracias a su apoyo, pude venir con mi familia a estudiar en la Facultad de Organización Deportiva. Tanto él como su esposa, la Dra. Jeanette Magnolia López Walle, me inspiraron a seguir preparándome todos los días. Su constante acompañamiento en asesorías y clases ha significado un cambio significativo en mi profesión. Además, gracias a ellos, logré complementar mi formación en otro país, donde tuve la oportunidad de colaborar en investigaciones con la Dra. Isabel Balaguer Sola y la Dra. Lorena González García, quienes me enseñaron valiosas lecciones sobre la investigación.

Agradezco al Dr. Rubén Ramírez Nava, un gran líder en la Facultad de Organización Deportiva. Gracias por todo el apoyo incondicional que siempre nos brindó a mí y a mi familia. Gracias a él, logré cumplir este sueño y tuvimos la oportunidad de internacionalizar nuestros estudios, apoyándonos en la movilidad y en todo lo que necesitábamos.

Quiero agradecer al Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola. Él fue el primer docente que conocí en la Facultad cuando me invitó a uno de los congresos que organizó durante su dirección. Siempre me brindó su apoyo y, gracias a sus consejos, no solo yo, sino también mi esposa, nos sentimos motivados para cumplir el sueño de estudiar el doctorado juntos. Sus consejos como amigo, colega y profesor me ayudaron a crecer como persona y profesional.

Agradezco la colaboración y el aporte del Dr. Argenis Peniel Vergara Torres en este estudio. Desde el primer semestre, me ha guiado en este trabajo de tesis y me ha enseñado conocimientos que serán siempre significativos en mi carrera como investigador.

Agradezco a mis compañeras y compañeros del doctorado, quienes han sido un gran apoyo para mí y mi familia desde el primer día de clases y hasta la fecha.

Deseo extender mis agradecimientos a todos los profesores del posgrado, quienes son un ejemplo para seguir en la labor docente y una inspiración para mí como formador de futuros investigadores.

Expreso mi profundo agradecimiento a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por el apoyo económico y el permiso para cursar el programa doctoral. Esto me ha permitido adquirir un mayor conocimiento para poder transmitir a mis alumnos de la Licenciatura en Cultura Física y Deporte de esta casa de estudios.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por el invaluable apoyo económico que me brindaron a través de la beca que me fue otorgada. Este apoyo ha sido fundamental para la realización de esta tesis y para mi desarrollo académico y profesional.

Gracias a esta beca, tuve la oportunidad de dedicarme de lleno a mi investigación, acceder a recursos y materiales esenciales, y superar los retos que conlleva un proyecto de esta magnitud. Su compromiso con la promoción de la educación y la investigación en nuestro país es una fuente de inspiración y motivación para todos nosotros.

Agradezco profundamente la confianza depositada en mí y en mi proyecto, y espero que los resultados de esta investigación contribuyan al avance de nuestras disciplinas y al enriquecimiento de nuestro conocimiento colectivo.

Resumen

Este estudio se analizó las interrelaciones entre la calidad en la presentación de las tareas por parte del profesor de Educación física, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos, y sus intenciones de ser físicamente activos. Se buscó entender cómo la calidad de la comunicación del docente impactaba en la motivación y el comportamiento de los estudiantes hacia la actividad física. Metodología: La investigación fue cuantitativa, de carácter descriptivo, correlacional y explicativa, realizada con un diseño transversal. La muestra consistió en 448 alumnos de escuelas primarias públicas del área metropolitana de la ciudad de Monterrey, México, seleccionados mediante una muestra por conveniencia. Se utilizaron instrumentos validados para medir la presentación de las tareas, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la intención de ser físicamente activo. Los datos se analizaron mediante estadísticas descriptivas, análisis factorial confirmatorio y ecuaciones estructurales. Resultados: Los análisis confirmaron que la presentación de las tareas con calidad por parte del profesor se asoció positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos, y que esta satisfacción, a su vez, se relacionó positivamente con sus intenciones de ser físicamente activos. Además, se encontró evidencia de una mediación parcial de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la relación entre la presentación de las tareas y la intención de ser físicamente activo. Discusión: Los resultados apoyaron la Teoría de la Autodeterminación, sugiriendo que una comunicación clara, empática y participativa de las tareas por parte del docente podía mejorar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes y fomentar su intención de ser físicamente activos. Estos hallazgos subrayaron la importancia de que los profesores de Educación física adquirieran y perfeccionaran habilidades comunicativas y pedagógicas para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador. Conclusión: Este estudio destacó la relevancia de la calidad en la presentación de las tareas en Educación física como un medio para mejorar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y fomentar la intención de ser físicamente activos en los alumnos, contribuyendo así a su bienestar integral.

Abstract

This study analyzed the interrelationships between the quality of task presentation by the Physical Education teacher, the satisfaction of students' basic psychological needs, and their intentions to be physically active. It aimed to understand how the quality of the teacher's communication impacted students' motivation and behavior towards physical activity. Methodology: The research was quantitative, descriptive, correlational, and explanatory, conducted with a cross-sectional design. The sample consisted of 448 students from public primary schools in the metropolitan area of Monterrey, Mexico, selected through convenience sampling. Validated instruments were used to measure task presentation, satisfaction of basic psychological needs, and the intention to be physically active. Data were analyzed using descriptive statistics, confirmatory factor analysis, and structural equation modeling. Results: The analyses confirmed that the quality of task presentation by the teacher was positively associated with the satisfaction of students' basic psychological needs, and this satisfaction, in turn, was positively related to their intentions to be physically active. Additionally, evidence was found of a partial mediation of the satisfaction of basic psychological needs in the relationship between task presentation and the intention to be physically active. Discussion: The results supported the Self-Determination Theory, suggesting that clear, empathetic, and participative communication of tasks by the teacher could enhance the satisfaction of students' basic psychological needs and foster their intention to be physically active. These findings underscored the importance of Physical Education teachers acquiring and refining communicative and pedagogical skills to create an inclusive and motivating learning environment. Conclusion: This study highlighted the relevance of quality task presentation in Physical Education to improve the satisfaction of basic psychological needs and promote the intention to be physically active among students, thus contributing to their overall well-being.

Índice de Contenido

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| Planteamiento del problema | 3 |
| Justificación | 4 |
| Pregunta de investigación..... | 6 |
| Objetivo | 6 |
| Capítulo 1..... | 8 |
| Marco Teórico | 9 |
| La Educación física | 9 |
| Características de la clase de educación física | 10 |
| La Importancia de la calidad de la enseñanza en educación física | 12 |
| Presentación de las tareas | 14 |
| Organización de la clase y respuesta instruccional en educación física ... | 15 |
| Presentación de las tareas en Educación Física..... | 16 |
| Presentación de tareas en educación..... | 17 |
| Proceso para una presentación de tareas de calidad en educación física | 19 |
| Beneficios de presentar tareas con calidad en educación física..... | 21 |
| Estudios relacionados con la educación física y presentación de las tareas | 21 |
| Teoría de la autodeterminación | 28 |
| Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas | 35 |
| Frustración de las necesidades psicológicas básicas..... | 36 |
| Estudios relacionados con las necesidades psicológicas en la educación física y deporte..... | 37 |
| Intención de ser físicamente activó | 44 |
| Desafíos y obstáculos..... | 45 |

| | |
|--|-----------|
| Estrategias para mantener la intención..... | 46 |
| La Influencia del entorno social..... | 46 |
| Estudios relacionados a la intención de ser físicamente activo..... | 46 |
| Capítulo 2..... | 49 |
| Fundamentos Metodológicos | 50 |
| Tipo de investigación | 50 |
| Población | 51 |
| Muestreo y muestra..... | 51 |
| Definición de variables y descripción de instrumentos..... | 52 |
| Escala de la presentación de las tareas (PT)..... | 53 |
| Escala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas..... | 53 |
| Escala de Intención de ser físicamente activos | 54 |
| Procedimiento | 55 |
| Criterios de inclusión, exclusión y eliminación | 55 |
| Análisis de datos | 56 |
| Capítulo 3..... | 58 |
| Resultados | 59 |
| Estadísticos descriptivos, fiabilidad y análisis correlacional | 59 |
| Análisis factorial confirmatorio | 61 |
| Análisis de ecuaciones estructurales..... | 62 |
| Capítulo 4..... | 65 |
| Discusión..... | 66 |
| Capítulo 5..... | 77 |
| Conclusión | 78 |

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

| | |
|---|-----------|
| Tabla 1..... | 52 |
| Instrumento de medidas de las variables | 52 |
| Tabla 2..... | 59 |
| Descriptivos de los ítems | 59 |
| Tabla 3..... | 61 |
| Estadísticos descriptivos y de fiabilidad de las variables de estudio..... | 61 |
| Tabla 4..... | 61 |
| Índices de bondad de ajuste de las variables de estudio | 61 |

Figuras

| | |
|--|-----------|
| Figura 1 | 6 |
| Representación gráfica de los modelos hipotetizados | 6 |
| Figura 2 | 62 |
| Modelo 1 relación directa | 62 |
| Figura 3..... | 63 |
| Solución estandarizada del modelo M2..... | 63 |
| Figura 4..... | 64 |
| Solución estandarizada del modelo 3 (M3) | 64 |

Introducción

Durante la sesión de Educación Física (EF), es concebida como el entorno propicio para fomentar estilos de vida saludables (Gómez-Mármol et al., 2017; López-Alonzo et al., 2021), contrasta con la realidad preocupante revelada por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT; Shamah-Levy et al., 2018) en México. Esta encuesta indica que el 84.6% de las personas entre los 10 años a los 14, no hacen el tiempo recomendado de actividad física, establecido en 1 hora de actividad física cada día de la semana. Esta discrepancia subraya la urgencia de entender las variables que influyen en la participación de los alumnos en la actividad física, donde la literatura identifica la motivación de amigos, familiares y educadores como predictores clave (Hu et al., 2021).

Investigaciones anteriores resaltan la importancia de la Presentación de Tareas (PT) realizada por el docente, que es una habilidad fundamental para la instrucción en la EF (Chen et al., 2012; Chen et al., 2016). El elemento no solo incide en la participación de los estudiantes en la clase, sino que también tiene implicaciones en su salud psicológica (Garza-Adame et al., 2017; Tristán et al., 2016; Vergara-Torres et al., 2021). La PT, también conocida como estructura antes de iniciar la actividad (Haerens et al., 2013), se define como la explicación anticipada del "qué hacer y cómo hacerlo" (Rink, 1993). Este proceso involucra al profesor cuando transmita a sus estudiantes la importancia de que se aprenderá y su significado, considerando el acomodo de los estudiantes, espacios, materiales (Guillamón et al., 2020), tiempos y el objetivo primordial de la tarea (Hernández-Beltrán et al., 2021; Tristán et al., 2016).

Elementos cruciales para una Calidad en la Presentación de las Tareas (CPT) incluyen la comunicación accesible y demostraciones de elementos esenciales, seguidas de la clarificación de dudas mediante preguntas (Chen et al., 2011). Estos componentes son esenciales para beneficiar la Satisfacción de las

Necesidades Psicológicas Básicas (SNPB) de los estudiantes (Tristán et al., 2019).

La Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), que se aplica cada vez más en el análisis de los procesos de comportamiento humano, incluyendo el campo de la EF (Gómez-López et al., 2021), sostiene que los contextos sociales pueden influir en la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas. La teoría de las necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2017) establece que, para un lograr un bienestar y funcionamientos óptimos, las personas deben satisfacer las necesidades que son: competencia, autonomía y relación (Cuevas et al., 2018). Deci y Ryan (2004) especifican que la competencia refleja el nivel de dominio, la autonomía se identifica como la capacidad de elegir y participar, y la necesidad de relación se basa en la conciencia de conexión y aceptación por otros. La aplicación de unidades didácticas basadas en incorporar juegos tanto competitivos y cooperativos ha demostrado ser efectiva en promover la satisfacción de estas necesidades en el ámbito de la EF (Navarro-Patón et al., 2018; Navarro-Patón et al., 2017).

La literatura apoya la relación entre la SNPB y varios indicadores de bienestar, tales como motivación autónoma, emociones positivas, satisfacción con la vida, y menores niveles de emociones negativas, depresión y ansiedad (Esqueda-Valerio et al., 2023; Fierro et al., 2019; Martínez et al., 2019; Orkibi & Ronen, 2017; Tang et al., 2020). En cuanto al alumnado de EF, la satisfacción de estas necesidades se ha vinculado con una mayor vitalidad subjetiva y la intención de mantenerse activos (Cáceres et al., 2021; Fernández-Espínola et al., 2022; Vergara-Torres et al., 2021).

En los acuerdo de la Agenda 2030 los objetivos para el desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015), que pretende disminuir la mortalidad prematura causada por enfermedades no transmisibles y

fomentar la salud mental y el bienestar, la actividad física regular se considera un elemento fundamental (Moreno-Oria, 2019; Rodrigues et al., 2022).

La investigación sobre la relación entre el docente y las intenciones de continuar físicamente activos los estudiantes, destaca la importancia de aspectos interpersonales y pedagógicos. Al adquirir un estilo de apoyo a la autonomía y la SNPB, así como también implementación de modelos instruccionales efectivos, se relaciona con mayores intenciones de actividad física (Baños et al., 2021; Fernández-Espínola et al., 2022; Munuera et al., 2018; Muñoz et al., 2018; Saiz-González et al., 2023; Zueck et al., 2020).

Estudios previos en contextos deportivos (Garza-Adame et al., 2017) y EF (Tristán et al., 2019; Vergara-Torres et al., 2021) indican que la presentación de tareas de calidad por parte del docente logra la SNPB de los estudiantes, actuando como una variable mediadora.

Sin embargo, la literatura se ha enfocado principalmente en estudiar la vitalidad subjetiva como indicador de bienestar. Lo reciente, es el trabajo de Ramírez-Nava et al. (2023) ha utilizado la satisfacción con la vida y el burnout deportivo como variables adicionales del bienestar y malestar, respectivamente, en deportistas de fútbol.

En este contexto, la literatura subraya lo importante que es la SNPB como un elemento mediador entre el contexto social y las experiencias de bienestar (Fernández-Espínola et al., 2022).

Planteamiento del problema

En México, la población de niños de 5 a 11 años se enfrenta a un notable déficit de actividad física (Encuesta de salud y nutrición continua de Nuevo León, 2022) después de la jornada escolar (Betancourt-Ocampo et al., 2022), evidenciando un estilo de vida sedentario que, según investigaciones científicas,

se vincula con el enfoque psicológico, debido a que tiene diferentes formas de comportamiento, los cuales provocan que la persona tenga malos hábitos como son la depresión, ansiedad, baja autoestima y altos niveles de estrés y en lo físico se desarrolla la obesidad (García-Matamoros, 2019). La relevancia de contrarrestar este patrón sedentario se amplifica al considerar que las áreas sociales desempeñan un papel crucial en fomentar el ejercicio entre los jóvenes (Lizandra & Peiró-Velert, 2020).

La EF escolar, como parte integral de estas áreas sociales, asume la responsabilidad de motivar a los estudiantes a participar en actividades físicas regulares (Pérez, 2014). En este contexto, el profesor de EF emerge como el agente principal, ejerciendo un rol fundamental en la promoción de hábitos saludables (Pérez-López & Delgado-Fernández, 2013). Su influencia se manifiesta a través de la comunicación efectiva de las tareas asignadas, las cuales no solo estructuran las actividades, sino que también sirven como medio para estimular la participación activa de los estudiantes.

La conexión de la PT por parte del docente y la promoción de la actividad física en los niños constituye un área de estudio sub-explorada en la realidad mexicana. La atención de investigaciones aplicadas específicas en este ámbito resalta la necesidad de indagar más profundamente en cómo la comunicación de las tareas por parte del profesor puede impactar en la disposición de los estudiantes a adoptar una rutina básicamente activa. Este vacío en la literatura motivará la presente investigación, que busca comprender la estrecha relación entre la comunicación de tareas por parte del profesor de EF y la promoción de la actividad física entre los niños con edades de 10 a 14 años de edad en México.

Justificación

En la actualidad, se observa una marcada inactividad física entre los niños de 10 a 14 años después de las clases (Betancourt-Ocampo et al., 2022),

caracterizada por la ausencia de cualquier actividad física y la falta de intención por parte de los niños para realizar ejercicio de forma autónoma. Este fenómeno se atribuye, en gran medida, a la percepción negativa que muchos de ellos tienen hacia la actividad física, considerándola más como un castigo o una obligación impuesta por sus padres que como una elección voluntaria. Esta actitud tiene consecuencias directas en la salud de estos niños, ya que al prevalecer el sobrepeso y obesidad en esta etapa de crecimiento es alarmante.

En este contexto, se destaca la creciente preferencia por actividades sedentarias, como el tiempo dedicado a videojuegos o la observación pasiva de la televisión (Betancourt-Ocampo et al., 2022), en disminución de la participación en actividades físicas. Es por eso que la EF escolar surge como la principal área social con la responsabilidad de revertir esta tendencia, fomentando la actividad física regular y apropiada entre los jóvenes, y promoviendo estilos de vida saludable.

En este sentido, el educador físico asume un papel central como el autor principal que puede contribuir a la promoción del bienestar o, por el contrario, al malestar de los participantes (Abarca-Sos et al., 2015). Es por ello que esta investigación se propone analizar críticamente si la PT presentada por el profesor es un aspecto clave en lograr la SNPB de los estudiantes, generando un impacto significativo en su comportamiento y motivándolos a desarrollar la intención de ser esencialmente activos. La comprensión de estos aspectos no solo ampliará el conocimiento existente en el campo, sino que también proporcionará conocimiento valioso para diseñar intervenciones educativas más efectivas y enfocadas a inculcar estilos de vida saludables y el bienestar de la población estudiantil.

Pregunta de investigación

¿La presentación de las tareas logrará satisfacer las necesidades psicológicas básicas para que éstas influyan en que los alumnos tengan la intención de ser físicamente activos?

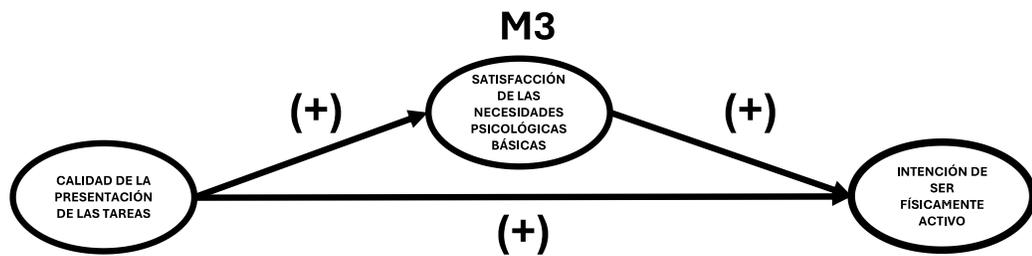
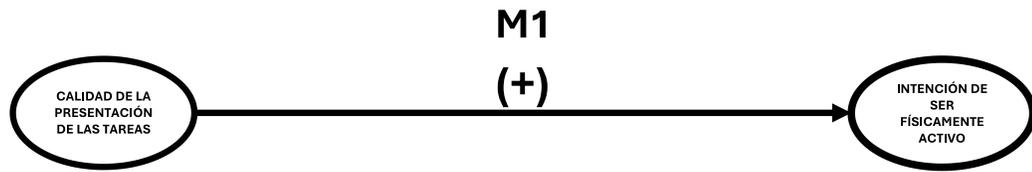
Objetivo

La literatura ha demostrado que la SNPB es un elemento mediador crucial entre el contexto social que una persona experimenta y el bienestar (Fernández-Espínola et al., 2022). Debido a la limitada información sobre la poca información comprensible, completa y exacta sobre las tareas a hacer en clase (i.e., calidad en la presentación de las tareas) y las Intención de ser Físicamente Activo (IFA), este estudio tiene como objetivo analizar las interrelaciones entre la CPT por parte del docente de EF como un factor social, la SNPB de los alumnos como factor mediador personal, y la IFA como indicador de un hábito de salud.

Para alcanzar el objetivo, se probaron tres modelos. El primero (M1) examina la relación directa entre la CPT y la IFA. El segundo modelo (M2) evalúa la relación entre la CPT y la SNPB, la cual, a su vez, se relaciona con la IFA. En el último modelo (M3), se busca señalar el posible rol mediador de la SNPB en la relación entre la CPT y la IFA (ver Figura 1).

Figura 1

Representación gráfica de los modelos hipotetizados



Capítulo 1

Marco Teórico

La Educación Física

La EF se describe como un procedimiento estructurado y planificado (Campos-Barrionuevo, 2020) que tiene como objetivo inducir cambios deseados en el actuar de las personas. En el contexto general de la educación, la enseñanza se ve como una organización deliberada, estructurada y metódica del aprendizaje, en tanto que el aprendizaje se conoce como el proceso de adquirir conocimientos, habilidades y hábitos específicos (García & López-Rodríguez, 2017).

Partiendo de estas bases, la EF se concibe como la forma de actuación pedagógica (Pedraz, 2005) que ayuda al desarrollo integral (Pinilla-Fonseca, et al., 2022) de las personas al fomentar su motricidad y la integración de su corporeidad mediante varias acciones motrices y estrategias didácticas (Zayas-Acosta, 2019) que involucra actividad física, como juegos tradicionales, expresión corporal, iniciación al deporte, deporte educativo, y otras (Domínguez-Espinosa, 2021; Miñana-Signes & Monfort-Pañego, 2020). En este contexto, la EF busca fomentar el desarrollo cognitivo, motor y socioafectivo en los individuos (Carrasco-Coca et al., 2021; Ruiz-Lores et al., 2022).

Como rama pedagógica, los propósitos en la EF han cambiado a lo largo del tiempo, adaptándose constantemente a las necesidades y contextos sociales de cada época (Rodríguez-Gomez et al., 2018). La EF actual se enfoca a la perspectiva sistémica e integral de la motricidad, vista como la realización deliberada de la expresión inteligente y consciente que, también incluye características físicas, abarca factores subjetivos (Pérez-Hernandez & Simoni-Rosas, 2019). El término "sistémico" se utiliza porque esta expresión motriz ocurre, tiene lugar en un contexto específico y da respuesta de manera organizada a las necesidades, intereses de las personas (Fernández-Espínola et al., 2020),

mientras que se considera "integral" porque las actividades realizadas en clase están orientadas al crecimiento y maduración, permitiendo que el alumno reconozca de manera global sus capacidades, habilidades y destrezas, sin ser estimularse de forma aislada (Ramírez & Chel, 2019).

En general, la EF se entiende como un proceso en el cual una persona desarrolla habilidades motrices, físicas, mentales y sociales óptimas (Arufe-Giráldez et al., 2021), así como también tiene estado físico bueno, por medio de la actividad física planeada e instruida con fines pedagógicos. Este proceso no solo abarca el desarrollo de habilidades motoras, sino también el fomento de capacidades cognitivas y socioemocionales, en un ambiente de aprendizaje que toma en cuenta las necesidades individuales de cada estudiante, promueve su participación activa y fomenta su compromiso con el cuidado de su salud (Cansino, 2016).

Características de la clase de educación física

La sesión de EF representa el núcleo fundamental del proceso educativo, donde se fusionan y aplican los conocimientos técnicos, pedagógicos y psicológicos del profesor (Fernandez-Rio et al., 2018), junto con sus habilidades didácticas e interactivas. En este contexto, convergen todos los elementos esenciales del proceso en la enseñanza-aprendizaje: los estudiantes, docente, la planificación curricular, los contenidos y objetivos de aprendizaje, así como los materiales didácticos y las instalaciones disponibles (Darretxe et al., 2016). Este entorno se convierte en el epicentro de la experiencia educativa, donde se materializan los objetivos delineados en la planificación docente y los currículos educativos.

A pesar de la complejidad inherente a la sesión de EF, su objetivo principal debe ser siempre el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Según los programas de estudio actuales, la EF se enfoca en la formación completa de los

alumnos, con el propósito se puedan comprender, valorar y cuidar su propio cuerpo; generar soluciones novedosas y tácticas para superar desafíos motrices; propiciar ambientes de sana convivencia y respetuosa, que fomenten valores y aspectos positivos y adoptar una vida sana (Carbonell et al., 2018).

En este sentido, la sesión de EF se convierte en un momento privilegiado para cultivar con los niños y adolescentes el placer de realizar actividad física, la cual no solo proporciona placer y entretenimiento, sino también la oportunidad de adquirir habilidades físicas, socioafectivas y cognitivas, (Guillamón et al., 2018) que son aplicables en diversas situaciones de la vida cotidiana. A diferencia de otros escenarios de actividad física, como los deportes competitivos, la EF se adapta para asegurar la actuación activa de todos los estudiantes, independientemente de las habilidades individuales, en todas las actividades propuestas en clase (Carrizo, 2015).

La transformación en los estilos de vida contemporáneos, influenciados en gran medida por el avance tecnológico, han generado hábitos sedentarios (Bogantes, 2004) que hacen que la clase de EF sea, en muchos casos, la única manera de que los jóvenes realicen actividad física de forma estructurada. Por tanto, es crucial que estas clases se aprovechen al máximo para realizar actividades que promuevan el movimiento y el ejercicio físico, teniendo en cuenta las recomendaciones sobre el tiempo, el tipo de actividad y cantidad de actividad física que se consideran adecuadas para un desarrollo saludable de los niños y adolescentes (Bogantes, 2004; Mahecha, 2019).

Para contribuir a la creación de sociedades más justas y pacíficas, donde cualquier forma de discriminación y violencia sea rechazada y combatida, las clases de EF deben ser un espacio que promueva activamente valores y actitudes que favorezcan la convivencia respetuosa y solidaria entre los estudiantes. Es fundamental que en todas las tareas propuestas se fomente la tolerancia, respeto

mutuo, la honestidad, la justicia y la cooperación entre compañeros (Fernández, 2006).

Además, la EF tiene la responsabilidad de fomentar estilo de vida saludable en los alumnos, lo cual implica no solo la realización regular de actividad física, sino también una alimentación adecuada y la evitación del consumo de cigarro y bebidas con alcohol. Existe evidencia contundente que demuestra que adoptar estos hábitos reduce significativamente el riesgo de desarrollar enfermedades crónicas y mejora los estilos de vida saludables (Rivera, et al., 2022). Por tanto, en la clase de EF se tiene que prestar especial atención al fomento de estos hábitos, enfatizando su el bienestar general de los estudiantes (Rivera, et al., 2022).

La Importancia de la calidad de la enseñanza en educación física

Las prácticas de enseñanza en el ámbito de la EF son un reflejo directo de la manera en que el profesor valora, conoce, ejecuta y se relaciona con sus estudiantes durante el desarrollo de sus clases. Esta interacción es crucial, ya que los profesores deben poseer un amplio repertorio de habilidades para utilizar diversos modelos de enseñanza que se ajusten a las necesidades individuales y grupales de sus estudiantes (Campo et al., 2020).

Las prácticas de enseñanza abarcan tanto el qué, como el cómo enseñar un contenido en particular a los alumnos de un grupo determinado. La forma en que se proporciona el conocimiento tiene un impacto directo en lo que los estudiantes aprenden y en cómo lo interpretan, lo que resalta la importancia de una enseñanza de calidad (Ferreyra & Rúa, 2018).

La calidad de la enseñanza es esencial para conseguir los objetivos de aprendizaje y fomentar el desarrollo motor y socioafectivo de los estudiantes. Por ello, los docentes deben poseer conocimientos y habilidades específicas que les

permitan desempeñar adecuadamente su labor y cumplir con sus responsabilidades en el proceso educativo (Díaz, 2018).

La EF de calidad es esencial para que los estudiantes desarrollen habilidades físicas, aptitudes y actitudes positivas, permitiéndoles participar de manera competente en diversas actividades físicas y deportivas (Flores & Zamora, 2009).

Para llevar a cabo la enseñanza de calidad, los docentes deben tener sólidas habilidades didácticas y conocimientos pedagógicos específicos (Shulman, 2005). Además, es fundamental que conozcan a fondo los contenidos específicos del área y sean capaces de adaptarlos de manera efectiva a las características individuales y grupales de sus estudiantes, así como al contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, es esencial que motiven a sus estudiantes para que tengan actitudes positivas hacia la clase y el aprendizaje, fomentando un ambiente de confianza y colaboración (Herrera & Horta, 2016).

Una enseñanza de calidad requiere que el contenido impartido sea acorde al desarrollo de los estudiantes y los actuales desafíos académicos. Por ello, que las actividades sean diseñadas y presentadas de forma pertinente, significativa y novedosa para los estudiantes (Elmys, 2018). Además, la estructura de la clase debe ser efectiva y de apoyo, maximizando el tiempo de aprendizaje, y la retroalimentación del profesor será durante y después de las actividades siendo motivadoras e interactivas, permitiendo a los alumnos comprender y aplicar sus conocimientos en distintos contextos (Acevedo, 2020).

Las investigaciones actuales han identificado cuatro áreas fundamentales de las prácticas de enseñanza de calidad en EF: el diseño de tareas, la PT, la organización de la clase y la retroalimentación instruccional (Yamila, 2017). Estas dimensiones proporcionan un marco estructurado para identificar y mejorar la

calidad de la enseñanza en este campo, crucial para el desarrollo integral de los alumnos.

Presentación de las tareas

La estructura de las tareas en EF implica las actividades que enseñen lo que el docente planifica y estructura para que los estudiantes ejecuten en las clases (Rodríguez-Gomez et al., 2018). Es fundamental que el profesor tenga un conocimiento profundo de los planes y contenidos educativos, y que planifique las tareas de aprendizaje (Almonacid-Fierro et al., 2019) de forma que resulten atractivas y adecuadas al nivel de desarrollo de los estudiantes. Las actividades deben estar estructuradas de manera progresiva y secuencial, facilitando una transición natural entre los distintos conceptos y habilidades (Heredia & Duran, 2013).

Seleccionar y diseñar tareas de acuerdo con estos criterios es esencial para crear un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos. Además, ayuda a garantizar que los alumnos logren una comprensión amplia del tema y la actividad propuesta, lo que contribuye a un aprendizaje significativo y duradero (García-Casaus et al., 2020).

La PT es otro aspecto fundamental en la enseñanza de EF (Tristán et al., 2019). Se refiere a cómo comunicar y explicar las tareas de aprendizaje a los alumnos para que comprendan claramente lo que se va a realizar. Para lograr presentaciones efectivas, el docente debe comunicarse de manera clara (Garza-Adame et al., 2017, Tristán et al., 2019) y precisar el contenido de las tareas, utilizando ejemplos o metáforas adecuadas que mejore la comprensión de la información por parte de los alumnos.

Además, es importante que el profesor demuestre los rasgos principales de la actividad y utilice situaciones reales (Gil et al., 2016) para explicar su

importancia. Una presentación adecuada de las tareas no solo facilita la comprensión de los estudiantes, sino que también les ayuda a entender los conocimientos previos y la adquisición de nueva información presentada (García-Fariña et al., 2016).

La forma en como el docente da a conocer la tarea afecta a lo que los alumnos van a conocer, comprender e interpretar sobre lo que se va a ejecutar. Por lo tanto, es fundamental que el profesor dedique tiempo y esfuerzo a planificar y ejecutar la PT de manera efectiva (Vergara-Torres et al., 2021).

Organización de la clase y respuesta instruccional en educación física

La organización de la clase en EF implica una planificación estratégica y una gestión eficiente de los recursos educativos, materiales didácticos y espacios disponibles de trabajo, además de una interacción dinámica con los alumnos durante la clase. El objetivo principal de este proceso es crear un entorno de aprendizaje muy productivo y colaborativo, maximizando el tiempo destinado a las actividades propuestas (Rodríguez-Gomez et al., 2018) en el plan de estudios.

Una organización eficaz no se limita únicamente a la disposición física del espacio y los materiales, sino que también implica la cuidadosa distribución y agrupación de los alumnos, con el fin de fomentar la interacción entre pares y facilitar el intercambio de ideas y experiencias (Molina et al., 2021). La literatura especializada (Hernández & García, 2024; Molina et al., 2021) ha subrayado consistentemente la importancia de esta práctica, ya que una adecuada disposición de los espacios y una distribución estratégica de los estudiantes contribuyen significativamente a maximizar el tiempo de aprendizaje y a promover un ambiente de enseñanza-aprendizaje positivo y enriquecedor.

Además, la respuesta instruccional del profesor desempeña un papel crucial en el éxito del proceso educativo. Esta respuesta implica la capacidad del docente

para reaccionar de manera oportuna y efectiva al desempeño de los alumnos durante la clase, brindando orientación, apoyo y retroalimentación personalizada (Asún et al., 2020) según las necesidades individuales de cada estudiante.

Para lograr una respuesta instruccional eficaz, el profesor debe estar constantemente atento al progreso y la participación de los estudiantes, evaluando de manera continua su desempeño tanto a nivel individual como grupal. Esta monitorización constante le permite al docente identificar posibles dificultades o áreas de mejora (Miñana-Signes & Monfort-Pañego, 2020), y tomar las medidas necesarias para abordarlas de manera proactiva y constructiva.

En conclusión, una enseñanza de calidad en EF exige que el profesor tenga y domine una amplia gama de habilidades pedagógicas y de gestión de sus espacios. Esto abarca desde la planificación y colocación de las actividades de aprendizaje hasta la implementación de estrategias de enseñanza y la adecuada ejecución de los alumnos. Solo a través de un enfoque integral y bien estructurado se puede asegurar el éxito y el desarrollo integral de los alumnos en el área de la EF.

Presentación de las tareas en Educación Física

El proceso de enseñanza se fundamenta en la creación de experiencias de aprendizaje, donde el docente debe poseer un profundo conocimiento de los contenidos y objetivos de educativos, además de la capacidad para comunicarlos de manera clara y efectiva a sus estudiantes (Tristán et al., 2019; Vergara-Torres et al., 2021). Esto asegura que la PT pueda favorecer el aprendizaje necesario para comenzar la ejecución de dichas actividades.

Varios autores han conceptualizado la PT. Según Rink (1994), este acontecimiento se define como aquel en el cual el docente da a conocer a sus alumnos qué deben hacer y cómo hacerlo. Es, esencialmente, la habilidad de

instruir a los estudiantes sobre los movimientos o gestos técnicos requeridos para la actividad, facilitando la estructuración de un plan motor efectivo y motivando a los estudiantes a centrarse en la tarea. Esta comunicación puede ser tanto verbal como no verbal e incluye la exposición y demostración precisa y completa del gesto motor o gesto técnico a ejecutar.

Por otro lado, Del Villar (2001) concibe que la PT se entiende como la explicación que el profesor proporciona al educando antes de la realización de la tarea, con el fin de ofrecerle un esquema mental de acción que especifique los elementos de la tarea y el objetivo.

En el ámbito de la EF, una tarea se define como las actividades, ejercicios, situaciones y problemas presentados durante el desarrollo de la clase (Llerandi-Padrón & Barrios-Palacios, 2022). Desde esta perspectiva, una tarea implica la organización potencial de una actividad con un propósito definido, detallando el resultado deseado, las condiciones necesarias y las instrucciones que deben cumplir.

Para Siedentop y Tannehill (1999), una tarea incluye un propósito y una serie de pasos necesarios para alcanzarlo. Por otro lado, Parlebas (2018) la define como un conjunto de elementos y obligaciones que establecen un propósito que necesita la intervención de las conductas motrices de las personas.

Según Coral y Lleixá (2013), una tarea en EF es significativa cuando integra métodos de aprendizaje (cognitivos, motrices y volitivos) que generan la atención en los estudiantes y se relacionan con sus conocimientos.

Presentación de tareas en educación

La educación se entiende como un procedimiento cuidadosamente estructurado, cuyo objetivo es generar modificaciones en el comportamiento de las personas. Dentro del ámbito educativo general, la enseñanza se describe como la

ordenanza reflexiva, planificada y sistemática del aprendizaje (Renes & Martínez, 2016).

En el área de la educación, las tareas se emplean para diseñar la estructura y organización que dirigen tanto el pensamiento como la acción (Cáceres et al., 2020). Básicamente, estas tareas organizan la cognición al establecer objetivos y proporcionar indicaciones para procesar la información en un área en específico. La tarea incluye un propósito o resultado deseado, una serie de recursos o datos disponibles, y un conjunto de operaciones aplicables a esos recursos para lograr el objetivo o producir el resultado deseado (Cruz et al., 2020).

El proceso de enseñanza involucra guiar a los estudiantes en el procesamiento de la información dentro del aula mediante las tareas asignadas para su realización (Sánchez-Encalada et al., 2020). Cada tarea conlleva un conjunto específico de operaciones de procesamiento de información y requiere un nivel particular de comprensión del contenido.

La responsabilidad de innovar y presentar las tareas recae con el profesor, dentro del salón. Estas tareas están diseñadas con un propósito específico en mente, alineado con el contenido curricular a abordar durante la clase. La tarea se considera satisfactoria cuando su desarrollo y resultado final concuerdan con las expectativas establecidas durante su desarrollo inicial; es decir, se logra el trabajo final definido previamente. Por el contrario, una tarea se considera fallida cuando su ejecución y el resultado final no coinciden con lo que se pretendía al inicio y muestran un desempeño irregular (Sánchez et al., 2020).

La efectividad de una tarea también se evalúa según su capacidad para despertar y mantener el interés de los alumnos. Una tarea agradable es aquella que logra captar la atención y el compromiso de los estudiantes (Nemiña, 2018). Por el contrario, una tarea desagradable se manifiesta cuando se observan signos de desinterés o aburrimiento entre los alumnos durante su realización (Aparicio et al., 2020).

En resumen, la PT en el contexto educativo no solo implica la asignación de actividades, sino también la habilidad para diseñarlas de manera que cumplan con los objetivos de aprendizaje, mantengan el interés de los estudiantes y promuevan un procesamiento efectivo de la información.

Proceso para una presentación de tareas de calidad en educación física

La capacidad de presentar las tareas de aprendizaje con calidad es crucial entre las competencias que un profesor de EF debe desarrollar (González & Macías, 2018). Independientemente del tipo de contenido de una tarea, su presentación siempre es un ejercicio de comunicación, por lo que es esencial que el profesor considere los elementos necesarios para asegurar que una tarea sea presentada con calidad.

La PT son significativas cuando los estudiantes ejecutan lo solicitado por el educador y la información proporcionada es precisa (Tristán et al., 2019). La capacidad de presentar tareas de manera clara y hacer que el aprendizaje sea más fácil requiere tanto preparación como práctica (Barrios et al., 2021). Al preparar y practicar, el educador debe tomar en cuenta varios elementos para asegurar una tarea con claridad.

Según Del Villar (2001), cuando comienza la clase de EF, el profesor se dirige a los estudiantes para informarles sobre el contenido que se trabajará. En este momento, comienza la PT, primero captando la atención de los alumnos, para lograr interés en el contenido de la tarea. Luego, procede a explicar la tarea, realizando su demostración y comunicación. Finalmente, se da inicio a la fase práctica de la tarea. Este autor subraya que no se debe invertir demasiado tiempo en la PT, dado que las habilidades motrices se desarrollan principalmente mediante la práctica. Así, el profesor debe crear un entorno en el que logre dar a conocer y demostrar las tareas de aprendizaje, estableciendo una comunicación clara y concisa sobre la actividad a realizar.

Rink (2010) hace algunas propuestas para realizar una presentación de las tareas con calidad, las cuales son:

Lograr la concentración de los alumnos: Es crucial garantizar que los alumnos logren escuchar y ver las indicaciones, procurando que estén en una posición cómoda y evitando que estén sentados demasiado tiempo.

Organizar el contenido y elementos logísticos de las tareas: El orden en que se presenta el contenido y la organización de la tarea logró influir en su éxito. Es importante presentar por separado la información sobre la tarea a realizar y los arreglos organizativos.

Mejorar la claridad de la comunicación: El profesor debe dar instrucciones claras, presentando la información de forma ordenada y lógica, repitiendo los puntos complejos y comprobando la comprensión a través de preguntas. Asimismo, debe realizar la presentación de manera dinámica, prestando atención al volumen de voz, la velocidad de la explicación y los gestos no verbales.

Elegir una forma de comunicación: El docente puede presentar la tarea de manera verbal, con demostraciones y/o utilizando material didáctico visual. Es crucial adaptar el método de comunicación a las características del grupo de estudiantes.

Selección y organización de señales de aprendizaje: El docente debe seleccionar y organizar las señales de aprendizaje de manera que sean claras y efectivas para los alumnos, reduciéndolas a palabras clave y adaptándolas específicamente a las necesidades del grupo.

Con estas recomendaciones, una CPT se logra mediante la claridad por parte del profesor al transmitir la información y la participación de los estudiantes en la práctica de calidad. La profesora asegura la claridad observando a los educandos y confirmando la comprensión de la tarea.

Beneficios de presentar tareas con calidad en educación física

La presentación de tareas con calidad y precisión durante la clase de EF, como sostiene Chen et al. (2016), no solo es esencial, sino que también se convierte en un pilar fundamental para desarrollar prácticas docentes de alto nivel (Abusleme-Allimant et al., 2020). Esto, a su vez, actúa como un medio principal para dotar a los estudiantes de una amplia gama de conocimientos, habilidades, aptitudes físicas y actitudes positivas (Blanco et al., 2012), capacitándolos para participar competentemente en diversas actividades.

La presentación de tareas de calidad fomenta un aumento en la adherencia y el tiempo de práctica de los estudiantes durante las clases de EF (Rivero-Alvea & Ries, 2023). Este incremento, a su vez, hace que las experiencias motoras vividas en la sesión sean importantes para los alumnos, y contribuye al desarrollo integral de sus habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

Cuando las tareas se presentan de manera clara y precisa, los estudiantes están más inclinados a participar de acuerdo con las expectativas del profesor (Valle-Ramírez et al., 2022). Por el contrario, una presentación de tareas imprecisa puede dar lugar a comportamientos motrices que no se ajustan a lo esperado (Molina et al., 2017).

En resumen, las presentaciones de tareas de calidad no solo son un factor crucial para una enseñanza efectiva, sino que también desempeñan un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, proporcionándoles las bases necesarias para su desarrollo físico, cognitivo y emocional.

Estudios relacionados con la educación física y presentación de las tareas

Concluyendo la revisión de literatura de la PT, se realizó una revisión de investigaciones relacionadas la PT. Cabe destacar que tanto la EF como el

deporte, al implicar el desarrollo de actividad física, están íntimamente relacionadas. Existen estudios en ambos campos, pero se hará la distinción correspondiente cuando sea necesario, considerando la predominancia de cada ámbito.

La EF, como disciplina pedagógica, es objeto de numerosas investigaciones, especialmente en lo que respecta al desarrollo motor de niños y adolescentes. Además, se examinan los procesos y metodologías de enseñanza que emplean los profesores de educación física en la explicación de las instrucciones, desarrolladas en las áreas deportivas.

Velázquez et al. (2007) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar ciertos aspectos del discurso docente durante el proceso de enseñanza deportiva. Para este estudio, se recopilaron datos a partir de 19 grabaciones audiovisuales de clases de enseñanza deportiva. A diferencia de estudios tradicionales que usan la frecuencia de intervenciones por unidad de tiempo como unidad de análisis, esta investigación se centró en las tareas de enseñanza realizadas durante la clase, distinguiendo entre la presentación, conducción y evaluación de dichas tareas.

Otro aspecto innovador del estudio fue la consideración de la información proporcionada por el docente al inicio y al final de cada clase, un elemento generalmente ignorado en investigaciones previas. Los hallazgos destacaron la necesidad de mejorar ciertos aspectos de la comunicación y la práctica docente, tanto en el contexto general de la clase como en las tareas específicas de la enseñanza deportiva. Particularmente preocupantes fueron las deficiencias relacionadas con la atención a la diversidad en las competencias motrices del alumnado y la evaluación de las tareas realizadas.

Las conclusiones del estudio subrayan la importancia de dedicar más atención, en la formación del profesorado, al desarrollo de competencias docentes

para la comunicación, considerando este aspecto clave para alcanzar una enseñanza de mayor calidad.

Rink y Hall (2008), mediante una revisión teórica de la literatura, aportaron de manera significativa al campo de la EF al evaluar el programa de EF en la primaria, enfocado en fomentar un hábito de vida saludable. La investigación resalta la importancia del desarrollo de habilidades motrices, la aptitud física, El objetivo que promueve la participación y logra la adquisición de hábitos saludables promoviendo la actividad física activa, enfatizando que la enseñanza debe ser efectiva para cumplir con los propósitos establecidos.

Además, analizan la investigación disponible sobre la enseñanza efectiva en la EF en la escuela primaria, evaluando el tiempo que se asigna para el aprendizaje de contenidos, las obligaciones académicas, la transmisión de conocimientos y desarrollo de contenido impartido por los docentes. También hace la comparación de llevar a cabo la clase en un área deportiva y en un aula. Este estudio es significativo porque destaca la PT como un componente esencial en la transmisión de habilidades motoras a los estudiantes y cómo se da la enseñanza efectiva del docente de EF.

Hall et al. (2011) y sus colaboradores llevaron a cabo una investigación con el objetivo de evaluar la habilidad de los futuros educadores para demostrar competencias en la PT, tras haber completado un curso introductorio sobre los elementos que se necesitan para ser eficaz. Examinaron las presentaciones de tareas de 15 docentes en preparación durante seis clases de EF en primaria. Según Gusthart et al. (1997), una puntuación total superior a 55 en la QMTPS indica presentaciones de tareas efectivas. Los resultados del estudio revelaron que los futuros profesores con dificultades académicas tienden a mostrar habilidades menos efectivas en la presentación de tareas. Además, se observó que presentaban tareas de manera menos eficaz en la enseñanza del baile.

Otra investigación significativa sobre la función de los docentes de EF fue realizada por Lee (2011). Este trabajo tenía dos objetivos principales: (a) analizar los cambios que logra un curso que se enfoca en brindar conocimiento pedagógico de los educadores, y (b) evaluar cómo las mejoras adquiridas de la pedagogía en los educadores afectan el aprendizaje de los estudiantes durante una unidad de fútbol en la escuela secundaria.

Se empleó un diseño de estudio descriptivo para estudiar el actuar de enseñanza de los profesores utilizando literatura del análisis del comportamiento. Se observó directamente a dos educadores de EF de escuelas secundarias, comparando un grupo control con un grupo experimental durante las sesiones de aprendizaje de fútbol. Las variables evaluadas incluyeron la madurez y adecuación de las tareas, las representaciones verbales y visuales, así como las adaptaciones de tareas realizadas por los docentes. Además, se midieron tres variables relacionadas con los educandos: ejecuciones asertivas, incorrectas y fuera de la tarea.

Las conclusiones mostraron diferencias significativas entre los grupos, el control y experimental en las variables. Estas diferencias mostraron que los educadores tienen un mayor conocimiento conceptual pedagógico después de participar en el curso. Conceptualmente, los hallazgos de este estudio validaron las variables relacionadas con la madurez y adecuación de las actividades.

El estudio realizado por García-Fariña et al. (2016) destaca la importancia del lenguaje como una herramienta poderosa para la construcción de significados compartidos entre el profesorado y el alumnado en relación con los contenidos escolares. Esta investigación se enfoca en observar y analizar las estrategias discursivas empleadas por una profesora en una clase mixta de 19 alumnos de primero y segundo de Educación Primaria, durante dos unidades didácticas. La primera unidad se realizó antes de participar en un proceso de investigación y la

segunda, después, con el objetivo de mejorar el uso de estrategias discursivas como herramienta metodológica en EF.

Los resultados revelaron la presencia constante de un patrón comunicativo que combina cuestionamientos con la integración literal de las contribuciones de los estudiantes a la explicación de la maestra. Este patrón se observó en ambas fases del estudio, lo que indica una intención de fomentar tiempos de análisis y reflexión sobre los contenidos abordados y de involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es fundamental para la adquisición del conocimiento desde un enfoque socio constructivista. Otras estrategias discursivas aparecieron en poca medida antes del proceso de investigación, pero experimentaron un aumento significativo después de su implementación.

Otro estudio de García-Fariña et al. (2018) tuvo como objetivo analizar el comportamiento verbal de los maestros de EF en la escuela primaria dentro de un entorno de aula natural. El propósito fue investigar los patrones en las estrategias de comunicación constructivista social antes y después de participar en un programa de capacitación diseñado para familiarizar a los maestros con estas estrategias.

Participaron tres profesores de EF con experiencia, quienes interactuaron por separado con 65 estudiantes durante una serie de clases. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de todos los padres o tutores legales de los estudiantes. Para el estudio, se diseñó una herramienta de observación indirecta específica, basada en un marco teórico, que consistió en un formato de campo combinado con tres dimensiones y sistemas de categorías. Cada dimensión sirvió como base para construir un sistema de categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes.

Se codificaron un total de 29 sesiones, agrupadas en dos módulos separados, registrándose un total de 1991 unidades (mensajes que contienen

estrategias discursivas constructivistas). El análisis de la fiabilidad intraobservador mostró un acuerdo casi perfecto. Se realizó un análisis secuencial de retardo, una técnica estadística poderosa basada en el cálculo de probabilidades condicionales e incondicionales en retrasos prospectivos y retrospectivos, utilizando el software GSEQ5 para identificar patrones de comportamiento verbal antes y después del programa de capacitación.

En ambas fases, se detectó un patrón consistente en solicitudes de información combinadas con la incorporación de las contribuciones de los estudiantes en el discurso de los profesores y la reelaboración de las respuestas. En la fase posterior a la capacitación, se identificaron nuevos y más fuertes patrones en ciertas sesiones, lo que sugiere que los programas que combinan conocimientos teóricos y prácticos pueden aumentar efectivamente el repertorio de estrategias discursivas de los maestros y, en última instancia, promover la participación activa en el aprendizaje. Esto tiene importantes implicaciones para la evaluación y el desarrollo de la eficacia del docente en la práctica y en los programas de educación formal.

García-Fariña et al. (2022) hicieron un estudio con entrenadores cuyo propósito fue identificar los patrones de comunicación socioconstructivista utilizados por los profesores de EF y su evolución tras participar en una intervención de entrenamiento. Los autores analizaron 812 unidades (mensajes que contienen estrategias discursivas constructivistas) empleadas por dos profesores de EF en dos módulos de enseñanza mediante una metodología de observación. Los datos se analizaron utilizando el análisis de coordenadas polares.

En la fase de preformación, el profesor 1 mostró dos patrones discursivos: uno que involucraba preguntas-respuestas e incorporación literal de las respuestas de los estudiantes en la comunicación del profesor, y otro compuesto por preguntas de alabanza. El profesor 2 únicamente generó preguntas de

alabanza. En la fase posterior al entrenamiento, el profesor 1 mantuvo uno de los patrones iniciales y desarrolló un nuevo patrón que consistía en preguntas e incorporación de las acciones de los estudiantes en la comunicación del profesor. El profesor 2 incorporó dos nuevos patrones, formados por demandas de información asociadas con el uso de un marco de referencia específico o meta-declaración.

El análisis de coordenadas polares reveló la presencia y evolución de estos patrones de comunicación. La intervención de capacitación provocó cambios en los patrones de comunicación de los profesores. El instrumento personalizado utilizado en el estudio permitió identificar las estrategias discursivas empleadas.

Guillamón et al. (2020) llevaron a cabo una intervención didáctica que destaca especialmente durante el desarrollo de las clases de EF. La Estructura de la clase está analizada con el objetivo que se logren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta organización incluye la una disposición adecuada del personal, así como materiales en condiciones adecuadas, espacios suficientes y tiempos suficientes, favoreciendo así el desarrollo de la clase y el logro de los objetivos y valores educativos de la EF.

La disposición de los recursos materiales y espaciales debe alinearse con la metodología empleada, los contenidos y las actividades a desarrollar, maximizando las oportunidades de aprendizaje en condiciones seguras. La gestión de la prevención de accidentes en el entorno educativo abarca diversos aspectos, incluyendo el entorno, las tareas, los espacios, los materiales y los equipamientos deportivos, así como factores relacionados con la personalidad del alumnado.

Asimismo, la gestión del conflicto es crucial para el cambio social y la transformación de las estructuras educativas. Cambiar la actitud ante el conflicto, fomentar la negociación cooperativa y utilizar la mediación pueden ser estrategias efectivas para fomentar una cultura de paz y convivencia.

Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017) es una gran teoría esencial para el estudio de la motivación humana y su compleja conexión con el desempeño y funcionamiento de la personalidad en el área social. Este enfoque teórico explica hasta qué punto los comportamientos humanos que son voluntarios o autodeterminados, es decir, el grado en que las personas actúan con plena reflexión y compromiso, sintiéndose libres y autónomas en sus decisiones. La TAD parte del supuesto central de que todos los individuos poseen inclinaciones innatas hacia el crecimiento personal (Ryan & Deci, 2002), algunas veces manifestadas de manera más elaborada, culminando en la unificación del yo o el sí mismo.

La TAD no solo explora la motivación humana y la personalidad, sino que también emplea una meta-teoría orgánica que destaca la importancia de la evolución de los recursos internos del ser humano para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación del comportamiento (Ryan et al., 1997). Su campo de estudio incluye la investigación de las tendencias inherentes al crecimiento personal y las necesidades psicológicas innatas que sustentan la automotivación y la integración de la personalidad, así como los aspectos que facilitan estos procesos positivos.

Los estudios de Deci y Ryan (1985) ofrecen una base sólida para la TAD, demostrando que las personas tienen una inclinación natural hacia el crecimiento psicológico y el desarrollo, buscando superar desafíos y adquirir experiencias que coincidan con sus intereses. Sin embargo, esta tendencia no se manifiesta automáticamente; requiere estímulos ambientales que actúen como facilitadores o limitantes en el compromiso y crecimiento psicológico (Guajardo et al., 1983; Güemes-Hidalgo et al., 2017).

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) se estructura de seis mini-teorías interrelacionadas que forman un marco integral para comprender la motivación humana en sus diversas dimensiones. Estas mini-teorías, son: la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC), la Teoría de la Integración Organísmica (TIO), la Teoría de las Orientaciones de Causalidad (TOC), la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB), la Teoría del Contenido de Metas (TCM), y la Teoría de la Motivación de las Relaciones (TMR) (Ryan & Deci, 2017). Juntas, estas teorías proporcionan una perspectiva completa de la motivación y sus determinantes.

La Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC), es la que inicia estas mini-teorías, se centra en la motivación intrínseca, examinando cómo los acontecimientos en el entorno social afectan esta forma de motivación (Ryan & Deci, 2017). La TEC sostiene que los eventos interpersonales y estructurales, tales como recompensas, comunicaciones y retroalimentación que promueven sentimientos de competencia durante la acción, pueden aumentar la motivación intrínseca al satisfacer la necesidad psicológica básica de competencia. Por ejemplo, los desafíos adecuados que promueven retroalimentación positiva y evitan evaluaciones negativas pueden fortalecer la motivación intrínseca, llevando a una mayor satisfacción y autonomía en la realización de la tarea (Moreno et al., 2012).

La Teoría de la Integración Organísmica (TIO) investiga las distintas maneras de motivación extrínseca y los factores contextuales que favorecen o bloquean la internalización y adopción de la regulación de estas conductas (Deci & Ryan, 1985). Al examinar cómo las personas internalizan los motivos externos y los integran con sus valores y creencias personales, la TIO ofrece una comprensión detallada de cómo la motivación extrínseca puede convertirse en motivación intrínseca, y viceversa (Ryan & Deci, 2017).

La Teoría de las Orientaciones de Causalidad (TOC) ofrece el análisis descriptivo sobre cómo interactúan los recursos internos de las personas, como la motivación, el comportamiento y las experiencias, dentro de contextos sociales específicos (Ryan & Deci, 2017). La TOC identifica tres orientaciones que varían en el grado de autodeterminación: autonomía, control y causalidad impersonal. La orientación hacia la autonomía implica que el comportamiento se regula según intereses personales y valores aprobados por uno mismo, lo que refleja una inclinación hacia la motivación intrínseca y la motivación extrínseca muy integrada (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002). Por otro parte, la orientación controlada se relaciona con normas y controles externos que dictan cómo debe comportarse una persona, asociados con la regulación externa e introyectada. La orientación impersonal se centra en la ineficacia percibida y la falta de acción voluntaria, indicando desmotivación y falta de acción intencional.

Estas mini-teorías, en conjunto, ofrecen una comprensión profunda y multifacética de la motivación humana, explorando desde sus raíces más intrínsecas hasta sus manifestaciones más extrínsecas y las complejas interacciones entre ellas. Al integrar perspectivas teóricas y hallazgos empíricos, la TAD se posiciona como un marco sólido para investigar y comprender la motivación en diversos contextos y poblaciones.

La TNPB, una de las teorías clave de la TAD (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017), resalta la existencia de elementos que pueden impedir el proceso indispensable de la motivación humana. La TAD sugiere que hay factores principales y contextos sociales específicos que pueden apoyar esta tendencia natural. Por lo tanto, el concepto de necesidades básicas actúa como un enlace crucial en la dialéctica orgánica y constituye la base para hacer predicciones. Los entornos que promueven o dificultan el funcionamiento saludable han sido ampliamente estudiados en la literatura del desarrollo social y de la personalidad. Estas descripciones, dentro del marco de la TAD, se organizan en torno al

concepto de necesidades básicas o fundamentales, principales para incorporar una variedad de fenómenos revelados empíricamente (Ryan & Deci, 2017).

En el centro de la Teoría de la Autodeterminación se encuentra la idea de que las personas tienen tres necesidades innatas: competencia, relación y autonomía. Por lo que son necesidades son universales y actúan como nutrientes esenciales, para tener una actitud proactiva, el desarrollo óptimo y la salud psicológica de todos los individuos. (Ryan & Deci, 2017). Por lo tanto, estas necesidades no se adquieren mediante el aprendizaje, sino que son indispensables a la naturaleza humana, siendo a través del género, cultura y el tiempo, promoviendo un mecanismo óptimo y evitando su deterioro.

La TNPB (Ryan & Deci, 2017) establece que cuando una persona interactúa con su entorno, siente la necesidad de ser competente, autónoma y relacionada. La competencia nos indica que es el deseo de manejar eficazmente las interacciones con el medio ambiente. La autonomía implica sentirse como el iniciador y controlador de sus propias acciones. Finalmente, la necesidad de relación se refiere al deseo de sentirse dentro de una comunidad, conectado y respetado por los demás. Se postula que satisfacer las tres necesidades es primordial tanto para el desarrollar la motivación autodeterminada como para el bienestar psicológico (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017).

La necesidad de competencia impulsa a los individuos a explorar retos para sus capacidades y a esforzarse por mantener y mejorar esas habilidades. No se trata simplemente de adquirir habilidades, sino de experimentar la confianza y la eficacia en la acción (Ryan & Deci, 2000). La competencia se relaciona con sentirse efectivo al interactuar en su entorno social y físico en el que se desarrollan las personas (Ryan & Deci, 2017).

Por otro lado, la necesidad de relación se relaciona con el sentimiento de sentirse parte de algún grupo y aceptación por parte de los demás. Este aspecto no se centra en alcanzar un objetivo específico, sino en el bienestar, la seguridad

y la unidad dentro de un grupo de personas (Ryan & Deci, 2017). Desde una perspectiva de las obligaciones compartidas en un grupo de individuos, esta necesidad se refiere a los esfuerzos individuales por estar en contacto y sentirse parte de los demás miembros del grupo (Leary & Baumeister, 2000; Ryan & Deci, 2002, Ryan & Deci, 2017).

El apoyo emocional con relación con los demás, como señala el trabajo de Ryan et al. (2005), es crucial para la internalización de prácticas o ejecuciones. La calidad de las relaciones interpersonales influye significativamente en los procesos de internalización, lo que a su vez impacta en la autodeterminación y la motivación intrínseca de una persona (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Stiller, 1991).

Deci y Ryan (1994) y Ryan y Deci (2000) afirman que las personas están motivadas para participar eficazmente en su entorno y explorar un sentido de iniciativa personal y sentirse dentro y conectadas con otros en su entorno social. No obstante, esta necesidad de conexión no impide que se pueda sentir alegría y satisfacción en actividades individuales.

Es primordial destacar el compromiso en las relaciones puede llevar a algunas personas a suprimir o sacrificar sus propias necesidades de autonomía y competencia para preservar sus relaciones sociales (Ryan & Deci, 2004). Esto subraya la importancia de las relaciones interpersonales en el proceso de adaptación cultural y social, así como en el desarrollo psicológico de las personas (Assor et al., 2004).

La necesidad de autonomía, investigada más frecuentemente en comparación con la competencia, se refiere al deseo de percibirse como el iniciador y controlador de las propias acciones. La autonomía y la competencia suelen ser evaluadas en conjunto, ya que ambas son fundamentales para el funcionamiento psicológico saludable (Levesque et al., 2004; Ryan & Deci, 2017).

La autonomía es un concepto fundamental en la Teoría de la Autodeterminación. Va más allá de simplemente actuar por cuenta propia; implica una profunda conexión con los propios valores, deseos y necesidades. Cuando una persona actúa de manera autónoma, lo hace desde un lugar de autoconciencia y autenticidad, sintiendo que sus acciones son verdaderamente representativas de quiénes son (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017).

En el contexto del ejercicio físico, por ejemplo, una persona autónoma no solo elige qué tipo de ejercicio realizar, sino que lo hace de acuerdo con sus objetivos personales, sus preferencias y su sentido de lo que es significativo para ellos. Esta autonomía en la toma de decisiones no solo aumenta la probabilidad de compromiso y adherencia al ejercicio, sino que también contribuye a una mayor satisfacción y bienestar general (Ryan & Deci, 2000).

La necesidad de autonomía se interpreta como la capacidad de no tener presiones externas y poder elegir entre una múltiples opciones. Sin embargo, es importante reconocer que la autonomía no es sinónimo de independencia total. Las personas pueden ser autónomas incluso cuando confían en otros o valoran la pertenencia a un grupo (Ryan & Deci, 2006; Wegner, 2002).

Es un concepto complejo y multidimensional que involucra no solo la capacidad de tomar decisiones, sino también el sentido de control sobre el propio comportamiento y la percepción de que las acciones están alineadas con los valores personales. En este sentido, la autonomía se relaciona estrechamente con el sentido de identidad y la autoestima (Ryan & Linch, 1989).

Las tres necesidades (competencia, autonomía y relación) influyen significativamente en la motivación. Un aumento en la percepción de estas necesidades genera un estado de motivación intrínseca, que es más autodeterminada. Por el contrario, cuando estas necesidades no se satisfacen, se observa una disminución en la motivación intrínseca y un incremento en la motivación extrínseca y la desmotivación, las cuales son menos

autodeterminadas. Aunque la autonomía y la competencia son una influencia mayor en la motivación autodeterminada, la relación con los demás también desempeña un papel crucial, como lo evidencian la teoría y las investigaciones (Deci & Ryan, 2000).

La mini-teoría de la evaluación cognitiva, un aspecto de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), sostiene que los antecedentes de la competencia y autonomía son fundamentales para mantener y aumentar la motivación intrínseca. Por lo tanto, el entorno en el que se encuentra fomenta sentimientos de competencia y autonomía que facilitan la motivación intrínseca. En contraste, los factores que disminuyen estos sentimientos son perjudiciales y reducen la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

La TNPB se considera una teoría que es parte de la TAD, donde estas necesidades se entienden como innatas, universales y esenciales para la salud y la satisfacción de las personas. Esto significa que las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) son intrínsecas a todos los seres humanos, independientemente de su género, grupo o cultura. Cuando estas necesidades se satisfacen de manera continua, las personas tienden a funcionar eficazmente y a desarrollarse de manera saludable. Por el contrario, la insatisfacción de estas necesidades puede manifestarse en forma de enfermedad o disfunción (Ryan & Deci, 2017).

En el marco de la TAD, las necesidades psicológicas actúan como intercesor que influyen en los diferentes tipos de motivación, los cuales, impactan en la forma de ser de la persona y los aspectos afectivos de la persona. La competencia se refiere a la sensación de eficacia en las interacciones del individuo con su entorno social, así como a la experiencia de tener la oportunidad de poner en práctica sus habilidades y capacidades (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

La TNPB identifica tres necesidades universales y fundamentales: autonomía, competencia y relación con los demás, que motivan el comportamiento humano. Según Deci y Ryan (2000), estas necesidades son "nutrientes psicológicos innatos esenciales para un crecimiento psicológico prolongado, la integridad y el bienestar". Su satisfacción se relaciona con un funcionamiento más efectivo y un mayor bienestar en la vida cotidiana (Ryan & Deci, 2017), mientras que su frustración puede tener consecuencias negativas.

Aplicando esta teoría en el deporte, es fundamental promover la participación activa de los deportistas en el proceso (autonomía), asignarles actividades adecuadas para su desarrollo para que se sientan competentes, y fomentar las relaciones con las personas que se desenvuelven. De esta manera, se aumenta la probabilidad de que los atletas tengan una motivación autodeterminada, apreciando y gozando la importancia del deporte y actividad física, logrando una satisfacción de sus necesidades básicas (Moreno et al., 2011).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

La SNPB, según la Teoría de la Autodeterminación, es primordial para el desarrollo humano y el bienestar psicológico. Cada una de las necesidades, autonomía, competencia y relación con los todos, desempeña un papel crucial para lograr una experiencia óptima y un funcionamiento efectivo en la vida cotidiana (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017). Es importante destacar que ninguna de estas necesidades puede ser frustrada sin consecuencias negativas, lo que resalta la importancia de satisfacerlas de manera adecuada.

La teoría postula que cuando las personas interactúan con su entorno, necesitan sentirse competentes para interactuar eficazmente con él, autónomas para poder tomar decisiones y sentirse iniciadoras de sus propias acciones, y relacionadas con los demás para experimentar conexión y respeto en sus

interacciones sociales (Ryan & Deci, 2000). Se deben satisfacer las necesidades, ya que, es crucial para el desarrollo de la motivación autodeterminada, así como para el bienestar psicológico en general (Ryan & Deci, 2000).

El ambiente social, particularmente los climas motivacionales creados por las autoridades como los profesores, desempeña un papel crucial en la satisfacción o frustración de estas necesidades. Cuando los profesores adoptan un estilo controlador, coercitivo o autoritario, las necesidades psicológicas básicas de los alumnos se ven frustradas. Por el contrario, cuando los entrenadores apoyan la autonomía de los participantes, ofreciendo libertad y fomentando su participación en la toma de decisiones, se promueve la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017).

Los climas motivacionales que ayudan el desarrollo de estas necesidades también facilitan la participación más intrínseca y autodeterminada en las actividades, así como el bienestar general de los alumnos. Se ha observado que los comportamientos percibidos de los profesores, como la instrucción educativa y la retroalimentación positiva, están estrechamente relacionados con los niveles de satisfacción de los alumnos y, por ende, con su esfuerzo, mejora y disfrute en su actividad. En resumen, la SNPB es elemental para fomentar un comportamiento autodeterminado y un óptimo rendimiento en el deporte (Ryan & Deci, 2017).

Frustración de las necesidades psicológicas básicas

La frustración de las necesidades psicológicas básicas es una experiencia significativa que puede afectar profundamente el bienestar y la motivación de una persona. Cuando las necesidades básicas son frustradas, se desencadena una sensación de opresión, inadecuación o rechazo, según lo demostrado por Álvarez et al. (2009). Esta sensación de estado puede conducir a una mayor posibilidad de

sentir una motivación extrínseca o incluso desmotivación, lo que subraya la importancia de abordar adecuadamente estas necesidades (Ryan & Deci, 2017).

Para Ryan y Deci (2000), el marco establecido en la TNPB no solo ocupa las cuestiones relacionadas con el crecimiento personal y el bienestar, sino que también busca minimizar los efectos patógenos de la frustración de estas necesidades en un contexto dado.

Es importante destacar que la frustración de la necesidad psicológica no es simplemente falta de satisfacción de dicha necesidad, sino un proceso activo que puede tener consecuencias significativas. Por ejemplo, la frustración de la competencia ocurre cuando una persona se siente ineficaz o está en un entorno desafiante (Vansteenkiste et al., 2010). La frustración de la autonomía se manifiesta en un ambiente controlador, mientras que la frustración de la relación ocurre en un entorno frío y negligente (Vansteenkiste et al., 2010).

Deci y Ryan (2000) argumentan que las personas dependen de tres tipos de aspectos psicológicos importantes para su integridad, bienestar y crecimiento personal: autonomía, competencia y relación. La TNPB indican los factores o situaciones que facilitan estas necesidades promoverán el bienestar, mientras que aquellos que obstaculizan su desarrollo tendrán un impacto negativo en el bienestar de la persona. En resumen, la satisfacción de estas necesidades es crucial para fomentar un funcionamiento óptimo y un sentido de bienestar en la vida cotidiana.

Estudios relacionados con las necesidades psicológicas en la EF y deporte

Concluyendo la TNPB, se realizó una exploración de investigaciones relacionadas con este tema. Es importante destacar que estos estudios están vinculando la PT por parte del profesor de EF con las necesidades psicológicas de los estudiantes en áreas de la EF y deporte.

En un estudio llevado a cabo por Álvarez et al. (2009), se examinó a 370 jugadores futbolistas masculinos. Los resultados de los análisis de mediación revelaron que la SNPB era una variable mediadora total en la relación entre el apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada. Asimismo, se encontró que la motivación autodeterminada ejercía una mediación parcial en la relación entre la SNPB y dos aspectos de la experiencia deportiva: la diversión (connotado positivamente) y el aburrimiento (connotado negativamente). Estos hallazgos subrayan la importancia del apoyo a la autonomía por parte de los instructores y su potencial influencia en la calidad de la participación deportiva de los atletas.

Bartholomew et al. (2011) llevaron a cabo tres estudios para examinar cómo las condiciones socio-ambientales pueden satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas, y cómo esto afecta en el funcionamiento psicológico y bienestar o malestar. Se seleccionó a 303 jugadoras, de entre 16 y 25 años. En los dos primeros estudios fueron transversales, se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes, donde la SNPB se predijo mediante la visión de apoyo a la autonomía, así como, la frustración de las necesidades se asoció más significativamente con el control ejercido por el entrenador. La identificación de la SNPB entre las jugadoras se correlacionó positivamente con resultados favorables en la participación deportiva, como la vitalidad y el afecto positivo. En cambio, la frustración de estas necesidades mostró una relación más consistente con resultados negativos, como trastornos alimentarios, agotamiento emocional, depresión, afecto negativo y síntomas físicos. Estos hallazgos son relevantes para el diseño y la evaluación de estilos interpersonales y para comprender las necesidades psicológicas en el contexto deportivo.

Balaguer et al. (2012) hicieron una investigación longitudinal con deportistas futbolistas para evaluar la TNPB, una subteoría dentro del marco de la Teoría de la autodeterminación. El objetivo de los investigadores fue determinar si los cambios en las percepciones de los atletas sobre el estilo interpersonal de sus

entrenadores podrían predecir modificaciones en la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas de los jugadores a lo largo de una temporada, y cómo estos cambios afectarían su vitalidad subjetiva y el desgaste emocional (burnout).

Durante la temporada, los futbolistas completaron unas encuestas en dos momentos. Los resultados mostraron que los cambios en la percepción de los atletas hacia un entorno de apoyo a la autonomía tuvo una asociación significativa con aumentos en la SNPB y con disminución en la frustración de estas necesidades. Además, los incrementos en la SNPB se correlacionaron con una mayor vitalidad subjetiva y una menor incidencia de desgaste emocional a lo largo del tiempo.

Por otro lado, las modificaciones en la percepción de los jugadores hacia un entorno controlador estimulado por el entrenador se relacionaron positivamente con un aumento en la frustración de las necesidades psicológicas, lo que a su vez se asoció con un incremento en el desgaste emocional en los jugadores.

Estos resultados también respaldaron la hipótesis de que la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas mediarían la relación con el entorno social percibido por los jugadores y su bienestar o malestar, respectivamente.

En la investigación, Adie et al. (2012) se propusieron analizar una secuencia hipotetizada de relaciones temporales entre la percepción del apoyo a la autonomía por parte del profesor, la SNPB y los indicadores de bienestar y malestar. Un propósito adicional fue investigar el supuesto papel mediador de la SNPB en la relación entre el apoyo a la autonomía y el bienestar o malestar a lo largo del tiempo. Para este propósito, emplearon un diseño longitudinal.

Al inicio del estudio, participaron 91 adolescentes varones, atletas de fútbol, con una edad promedio de 13.82 años ($DT = 1.99$), provenientes de una

institución de excelencia en el medio oeste del Reino Unido, con edades entre los 11 y los 18 años.

Los análisis de regresión múltiple mostraron que la percepción del apoyo a la autonomía por parte del entrenador pronostico de manera positiva los cambios dentro de los individuos como entre ellos, así como las diferencias en las puntuaciones medias de satisfacción de las necesidades básicas y bienestar a lo largo del tiempo. Específicamente, se encontraron puntuaciones de satisfacción para las necesidades de competencia y relación que predijeron cambios en la vitalidad subjetiva de los atletas. Estas mismas necesidades actuaron como mediadoras parciales entre el apoyo a la autonomía por parte del entrenador y la vitalidad subjetiva a lo largo de dos temporadas.

Estos resultados ofrecen un respaldo parcial a los principios de la TNPB y tienen implicaciones prácticas importantes para los participantes involucrados en entornos deportivos juveniles de élite.

Otro estudio de Outlaw y Toriello (2014) investigaron la conexión entre las acciones de los entrenadores y el nivel de satisfacción de los deportistas. Sus resultados ofrecieron conclusiones sobre las actitudes de los entrenadores deberían adoptar para optimizar la satisfacción de los jugadores con respecto al juego. Además, encontraron que las acciones de los entrenadores ejercen una influencia considerable en la satisfacción de los atletas.

En una investigación realizada por Cantú-Berrueto et al. (2016), se investigó la relación entre los estilos interpersonales de los entrenadores (apoyo a la autonomía y controlador), la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas y la motivación en una muestra de 550 futbolistas en México. Los investigadores utilizaron los mismos instrumentos que se planearon emplear en el estudio para medir la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Los resultados de los análisis correlacionales mostraron que el apoyo a la autonomía estaba relacionada positivamente y significativamente con la SNPB, y esta, a su vez, presentaron una correlación positiva y significativa con la motivación autónoma. Por otro lado, el estilo controlador del entrenador y la frustración de las necesidades psicológicas básicas mostraron una correlación positiva y significativa, y ambas variables se asociaron de manera positiva y significativamente con la falta de motivación.

Tristán et al. (2016) realizaron un estudio con el propósito principal de abordar una laguna en el campo de la medición en psicología del deporte: desarrollar y validar un instrumento de autoinforme cuantitativo para evaluar la efectividad con la que los entrenadores presentan las tareas a sus atletas. El resultado fue la creación de la Escala de Presentación de las tareas por parte del Entrenador (EPTE).

En la primera fase del estudio, que abarcó la traducción, creación de ítems y el análisis de la confiabilidad y estructura factorial, participaron 830 atletas de universidades que completaron el instrumento. En una segunda fase, destinada a proporcionar evidencia de validez basada en relaciones con otras variables, se incluyeron 677 atletas universitarios.

Los resultados evidenciaron que el instrumento es adecuado en cuanto a sus propiedades psicométricas. En consecuencia, los autores concluyeron que la EPTE es una escala válida y confiable para medir la efectividad con la que los entrenadores presentan las tareas, según la percepción de los jugadores.

Garza-Adame et al. (2017) realizaron un estudio sobre la presentación de tareas en el ámbito deportivo, evaluando un modelo en el cual la manera en que el entrenador presenta las tareas predice positivamente la SNPB y el bienestar psicológico. En la investigación participaron 468 deportistas universitarios, quienes completaron instrumentos de medición de las variables en estudio. Los resultados señalaron que la manera en que se presentan las tareas fue un predictor positivo

de la SNPB. A su vez, estas necesidades influyeron positivamente en la vitalidad subjetiva, considerada como un indicador de bienestar. Además, se descubrió que las NPB mediaron completamente la relación entre la PT por parte del entrenador y el bienestar psicológico de los deportistas universitarios.

El trabajo realizado por Zamarripa et al. (2020) tuvo como objetivo la traducción al español hablado en México y la evaluación de las propiedades psicométricas de la versión mexicana de la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (ESNPB-EF) en estudiantes de secundaria mexicanos. En el primer estudio, se llevó a cabo la traducción y adaptación de la escala, así como la prueba de su estructura factorial y confiabilidad en una muestra de 293 estudiantes. En el segundo estudio, se examinó la estructura factorial y las diferencias entre géneros en una muestra de 734 estudiantes. Los resultados indicaron que una estructura de tres factores (competencia, autonomía y relación) era adecuada. Además, se encontró que la ESNPB-EF mostraba invarianza entre géneros y una consistencia interna adecuada. Estos hallazgos respaldan el uso de la ESNPB-EF en estudios relacionados con esta variable.

En la investigación llevada a cabo por Tristán et al. (2019), exploraron los investigadores la percepción de los alumnos sobre la PT por parte del docente predecía la SNPB, las cuales a su vez se correlacionaban positivamente con el bienestar en las clases de EF. Participaron 515 niños, de los cuales 272 eran hombres y 243 mujeres, pertenecientes al último grado de primaria. Los resultados obtenidos a través de los análisis de revelaron que la PT por parte del docente actuaba como un predictor positivo de la SNPB, éstas a su vez, predecían de forma manera positiva la vitalidad subjetiva.

Además, las evaluaciones de mediación indicaron que la SNPB era mediadora de forma parcial la relación entre la percepción de los alumnos sobre la presentación de tareas por parte del educador y el bienestar psicológico en las

clases de EF. Los autores sugieren que sería pertinente continuar investigando esta línea, explorando la secuencia completa de la Teoría de la Autodeterminación. Además, proponen la prueba del modelo de mediación propuesto en este estudio utilizando muestras de alumnos de otros países, con el fin de evaluar la generalizabilidad del modelo en diferentes contextos culturales.

En un estudio realizado por Grastén et al. (2020), se analizó la relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) en el área de la EF y la contribución de la actividad física moderada a vigorosa, medida a través de acelerómetros, tanto en clase como en general, durante el transcurso de un año. El estudio incluyó a 523 estudiantes.

Los resultados clave revelaron que los niños reportaron niveles más altos de satisfacción en las necesidades de competencia y relación social en comparación con las niñas. Esto sugiere que, para que los alumnos alcancen estas satisfacciones, es crucial que experimenten una EF positiva y satisfactoria por parte de los docentes.

Además, se concluyó que los docentes necesitan participar en programas de capacitación para aumentar su conciencia sobre las necesidades psicológicas básicas y así poder proporcionar experiencias de EF que satisfagan estas necesidades de manera más efectiva. Esto puede contribuir a mejorar la participación y el compromiso de los estudiantes en la actividad física durante las clases de EF y en general.

La investigación realizada por Vergara-Torres et al. (2020), titulado "Percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación correctiva de los docentes, las necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva: un enfoque multinivel", se puso a prueba un modelo con mediación multinivel que explorara las relaciones entre la percepción de la retroalimentación correctiva, su aceptación a nivel de equipo y la vitalidad subjetiva de los estudiantes, teniendo como mediación la SNPB, en el contexto de la EF. La muestra estuvo compuesta por

742 estudiantes de entre 10 y 13 años, de los cuales el 52,6% eran hombres y el 47,4% mujeres.

Los resultados obtenidos a través de análisis de modelos de ecuaciones estructurales multinivel indicaron una relación positiva y significativa entre la retroalimentación correctiva y la legitimidad percibida, así como una relación positiva y significativa entre la legitimidad percibida y las necesidades de competencia y afinidad. También se observó una asociación positiva y significativa entre la competencia y la vitalidad subjetiva.

En conclusión, los alumnos que percibieron SNPB mostraron un aumento en su vitalidad subjetiva. Los hallazgos sugieren que los maestros podrían mejorar al asegurarse de que sus alumnos acepten la retroalimentación correctiva, expresándola de manera que sugiera que el aprendizaje y la mejora son posibles, lo que respalda la autonomía del estudiante.

Para concluir al contemplar las variables sociales, psicológicas y de bienestar dentro de las investigaciones y de los modelos propuestos, se están tratando de manera completa los diferentes aspectos que impactan la vivencia de los estudiantes durante las clases de EF. La inclusión del rol del profesor de EF como un agente crucial para fomentar un ambiente social favorable es de gran importancia, ya que su influencia puede ser determinante en el desarrollo y bienestar de los alumnos.

Intención de ser físicamente activo

La adopción de un estilo de vida físicamente activo no solo está determinada por la actividad física en sí misma, sino también por la intención que impulsa a las personas a comprometerse con ella. Este apartado del marco teórico explora en profundidad la IFA, analizando las motivaciones, los desafíos y las

estrategias que influyen en la decisión de incorporar la actividad física de manera regular en nuestras vidas.

Motivaciones y Beneficios: Se examinan las diversas motivaciones que llevan a las personas a adoptar un estilo de vida activo. Desde la mejora de la salud física hasta los beneficios emocionales, comprendemos cómo la IFA está intrínsecamente ligada a metas y aspiraciones personales (Fernández-Espínola et al., 2021).

Impacto en la salud mental: Se analiza la estrecha relación entre la actividad física y la salud mental, resaltando cómo la intención de mantenerse activo puede ser una poderosa herramienta para reducir el estrés, la ansiedad y mejorar el bienestar emocional (Guamán-Jiménez et al., 2023). Este enfoque proporciona una comprensión más completa de cómo la intención de ser físicamente activo no solo afecta la salud física, sino también la salud mental y emocional de las personas.

Desafíos y obstáculos

Superando barreras personales: Examinaremos las barreras individuales que a menudo dificultan la IFA, que van desde la falta de tiempo hasta la autoconfianza. Identificar y comprender estas barreras es el primer paso crucial para superarlas y fomentar la adopción de un estilo de vida activo.

Influencias Externas: Abordaremos las influencias externas que pueden obstaculizar la intención de ser activo, incluyendo la propia conciencia del cuerpo como máxima preocupación (Martínez-Baena et al., 2018), el entorno social, la disponibilidad de instalaciones deportivas y las demandas laborales. Entender cómo estas influencias externas afectan la IFA nos ayudará a diseñar estrategias efectivas para superarlas.

Estrategias para mantener la intención

Estableciendo Metas Realistas: Exploraremos cómo establecer metas realistas y alcanzables puede aumentar significativamente la probabilidad de mantener la IFA a largo plazo. Analizaremos métodos efectivos para establecer y ajustar metas a medida que evolucionan las circunstancias individuales y ambientales.

Creando Rutinas Sostenibles: Desarrollaremos estrategias para incorporar la actividad física de manera armoniosa en la rutina diaria, haciendo hincapié en la importancia de la consistencia y la adaptabilidad. También exploraremos la importancia de la autoconfianza del individuo como predictor crucial de comportamientos saludables, lo que permite una adherencia sostenida a un estilo de vida físicamente activo.

La Influencia del entorno social

Conexiones Sociales y Grupos de Apoyo: Pueden ser un impulsor fundamental de la IFA (Martínez-Alvarado et al., 2022). Desde participar en actividades en grupo hasta encontrar compañeros de ejercicio ayudarán a continuar haciendo actividad física (Bandura, 2004).

Estudios relacionados a la intención de ser físicamente activo

El análisis realizado por Baños et al. (2019) se enfocó en explorar el impacto que experimentan los estudiantes durante las clases de EF, ya sea en términos de satisfacción o aburrimiento, y cómo esto influye en su percepción global de la materia, así como en su disposición para participar en actividades físicas durante su tiempo libre. Este estudio, que contó con la participación de 457 estudiantes de entre 12 y 17 años, reveló resultados reveladores. En primer lugar, se destacó la importancia crucial de que las clases de EF sean innovadoras,

dinámicas y, sobre todo, divertidas. Estos elementos no solo mantienen el interés y la atención de los alumnos, sino que también generan una valoración positiva de la materia en sí misma. Esta valoración favorable, a su vez, actúa como un estímulo para que los estudiantes se involucren en actividades físicas fuera del entorno escolar.

Los hallazgos de esta investigación resaltan la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos creativos y estimulantes dentro del ámbito de la EF. Además, subrayan la importancia de reconocer y abordar las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes, creando así un ambiente educativo que promueva no solo la participación activa en clase, sino también la adopción de un estilo de vida activo y saludable fuera del entorno escolar. En resumen, este estudio ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo mejorar la experiencia de EF de los estudiantes y cómo esto puede impactar positivamente en su compromiso con la actividad física en general.

En la investigación llevada a cabo por Trigueros-Ramos et al. (2019), se propuso el objetivo de examinar cómo el contexto social influye en la motivación de los adolescentes para participar en actividad física y en su intención de mantenerse físicamente activos. Este estudio se realizó con estudiantes de educación secundaria, y los resultados revelaron que aquellos estudiantes que mostraban una mayor motivación autónoma estaban más inclinados a participar de forma voluntaria en actividades físicas.

Otro estudio relevante es el realizado por Fernández-Espínola et al. (2020), el cual se centró en la intención de participar en actividad física entre estudiantes de EF, y cómo esta intención se ve influenciada por el clima motivacional que promueve la necesidad de novedad. Esta investigación, llevada a cabo con estudiantes de bachillerato, evaluó el concepto de novedad a través de una escala y utilizó las necesidades psicológicas básicas como variable mediadora. Los resultados obtenidos indicaron que la introducción de tareas, metodologías y

materiales novedosos por parte de los docentes de EF podría incrementar los niveles de motivación autodeterminada en los estudiantes. Como consecuencia, se observó un aumento en su intención de participar en actividades físicas fuera del entorno escolar en el futuro.

El estudio realizado por Garv-Medrano et al. (2020) se propuso analizar los efectos de un programa prolongado de Aprendizaje Cooperativo en las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes y la IFA. Teniendo 109 alumnos, con edades entre los 12 y 14 años, pertenecientes a cuatro clases diferentes del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, participaron en el estudio. Los educandos fueron divididos en dos grupos: un grupo experimental, compuesto por 56 estudiantes, que particip en un programa de intervención de Aprendizaje Cooperativo en EF durante cinco meses (abarcando cinco unidades didácticas y 40 sesiones), y un grupo de control, integrado por 53 estudiantes, que siguió las mismas unidades didácticas bajo un enfoque de Instrucción Directa durante el mismo período.

El estudio empleó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas, comparando grupos mediante pretest-postest. Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en la IFA y en las necesidades psicológicas básicas de autonomía y relación únicamente en el grupo de estudiantes que participaron en el grupo control.

Esta investigación destaca la eficacia del Aprendizaje Cooperativo como estrategia pedagógica para fomentar tanto la IFA como el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes en el contexto de la EF.

Capítulo 2

Fundamentos Metodológicos

En este capítulo se detallarán los fundamentos metodológicos de la presente investigación, proporcionando una guía clara y estructurada sobre los diversos componentes que conforman el estudio. La metodología es esencial para garantizar la validez y la confiabilidad de los resultados obtenidos, y por tanto, se explicarán en detalle los procedimientos y enfoques adoptados. A continuación, se describen los aspectos clave que guiarán el desarrollo del estudio, incluyendo el tipo de investigación, la población, el muestreo y la muestra, la definición de las variables, el procedimiento seguido, los criterios de inclusión, exclusión y eliminación, y los métodos de análisis de datos utilizados.

Tipo de investigación

De acuerdo con las diversas formas de clasificación expuestas por Hernández-Sampieri et al. (2014), este trabajo se identifica como una investigación cuantitativa de carácter descriptivo, correlacional y explicativo. Desde el punto de vista temporal, el estudio es de corte transversal.

El estudio fue descriptivo, pues busco medir de manera independiente o conjunta las variables a las que se refiere el estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Fue correlacional las variables mediante un patrón que predijo una población y éstas, se realizaron entre dos o más variables del estudio, y se midió primero una de las variables, después las demás fueron medidas para establecer los vínculos que se tienen (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Así como también fue explicativa porque el interés del estudio es dar una explicación del porqué ocurre un fenómeno y como se relacionan las variables (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Población

La población objeto del estudio fueron estudiantes de escuelas primarias públicas, ubicadas en el estado de Nuevo León, México. El estado de Nuevo León cuenta con 2,725 escuelas, de estas están divididas en escuelas públicas (2,369) y escuelas privadas (356), con una población de alumnos de 582,297, de estos están divididos en las escuelas públicas con una cantidad de 510,275 alumnos y las escuelas privadas tienen 72,022 estudiantes (Estadística educativa del nivel básico, 2022), de esta población se consideró la muestra de los alumnos.

En la organización de las escuelas estas dependen de la secretaria de educación, quien tiene a su cargo los supervisores de EF, los cuales, son responsables de la organización de los docentes de EF en las escuelas.

Muestreo y muestra

El tipo de muestreo no es probabilístico. La elección de los elementos no dependerá de la muestra probabilística, sino de la naturaleza de la investigación y del planteamiento del estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014). Debido a la complejidad logística que un muestreo aleatorio implicaba para la cobertura de todas las escuelas del Estado, se empleó un muestreo por conveniencia, seleccionando escuelas con perfiles sociodemográficos similares.

Para el cálculo el tamaño muestral determinado y detectar relaciones relevantes entre las variables de estudio, se realizaron estimaciones del tamaño de la muestra para regresiones múltiples, asumiendo un tamaño del efecto pequeño ($f^2 = 0.05$) para un máximo de cuatro predictores y un nivel alfa de 0.05 para obtener un nivel de poder estadístico de .80, el tamaño de la muestra requerido fue de 385 sujetos (Faul et al., 2009), de una población de 510,275 que son estudiantes de escuelas públicas de la zona metropolitana de Monterrey, México.

Por su parte, se obtuvo una muestra total de 440 alumnos de los cuales fueron, 204 hombres ($M = 10.55$ años; $DT = 0.57$) y 236 mujeres ($M = 10.60$ años; $DT = 0.51$), pertenecientes a instituciones de educación primaria en la zona metropolitana de Monterrey, México, con edades comprendidas entre 10 y los 13 años ($M = 10.58$ años; $DT = 0.54$) que recibían entre una y dos clases de EF por semana ($M = 1.68$; $DT = 0.47$), cada una con una duración de 40 minutos.

Definición de variables y descripción de instrumentos

Las variables del presente trabajo de investigación y de los instrumentos utilizados para la medición se presentan en la Tabla 1.

En el estudio se consideraron variables relacionadas con el contexto social (presentación de las tareas), factores personales (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, autonomía, competencia y relación) e intención de ser físicamente activo.

Tabla 1

Instrumento de medidas de las variables

| Variables | Instrumentos |
|--|---|
| Presentación de las tareas | Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador adaptada a la Educación Física (Tristán et al., 2016; Tristán et al., 2019) |
| Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas | Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas en educación física en población mexicana (Zamarripa et al., 2020) |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Intención de ser físicamente activo | Cuestionario Intención de ser físicamente activo (Hein et al., 2004; Moreno-Murcia et al., 2007) |
|-------------------------------------|--|

Escala de la presentación de las tareas (PT)

El instrumento que se utilizó para medir la PT fue de la versión adaptada de la Escala de la Presentación de las Tareas del entrenador al contexto de la EF (Tristán et al., 2019). Cada una de las preguntas se enfocó en la forma que el docente de EF presenta las tareas, actividades y/o ejercicios a los estudiantes en la clase de EF.

La escala contiene 11 ítems, utilizando respuestas de tipo Likert que van desde (1) completamente en desacuerdo a (5) completamente de acuerdo. Se les explicó a los alumnos que califiquen al profesor de EF la forma en que presenta las tareas durante las sesiones de EF. Un ejemplo de ítems es: “Durante las clases de EF, mi profesor(a) me dice en qué poner más atención para realizar correctamente la actividad, tarea o ejercicio”.

Escala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Se empleó la Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas en EF en población mexicana (Zamarripa et al., 2020). La escala esta contiene 24 ítems agrupados en dos factores: satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Estos dos factores están compuestos por tres variables cada uno; satisfacción de autonomía (SA), satisfacción de competencia (SC) y satisfacción de relación (SR). En contraste, se compone de frustración de autonomía (FA), frustración de competencia (FC) y frustración de relación (FR). Cada una de estas variables fue medida por cuatro

ítems donde la respuesta fue tipo Likert del 1 al 5 donde 1 es totalmente falso y 5 totalmente verdadero, de esta escala solo se tomó en cuenta los ítems relacionados con la satisfacción de las NPB. La confiabilidad del instrumento reveló valores alfa de .55 a .66 para satisfacción de autonomía, satisfacción de relación y satisfacción de competencia. Fue similar a los valores para la frustración de autonomía, frustración de relación y frustración de competencia, los cuales tuvieron valores alfa de .62 a .66. Sin embargo, la consistencia interna de la escala que mide la SNPB y frustración de las necesidades psicológicas básica como medida global presentaron buena confiabilidad con valores alfa de .81 y .83 respectivamente. Por lo que se decidió utilizar de la escala solo la SNPB.

Ejemplo de alguno de los ítems es de autonomía es “En mi clase de Educación Física siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa”, de relación “En mi clase de Educación Física me siento cerca y conectado(a) con otros compañeros que son importantes para mí” y de competencia es “En mi clase de Educación Física me siento capaz en las actividades que hago”.

Escala de Intención de ser físicamente activos

El instrumento para medir la última variable es el cuestionario de IFA es la Versión adaptada al español que fue medida para ser físicamente activo (Moreno et al., 2007), la cual, se revisó cada uno de los ítems y con la colaboración de varios expertos en el ámbito de EF se analizó la redacción de cada uno de los ítems y solo se agregó el término escuela en los ítems que menciona van instituto, dejando la redacción en todo lo demás igual, ya que, son términos utilizados y comprendidos para los estudiantes. El cuestionario está compuesto por 5 ítems donde se le da respuesta tipo Likert del 1 al 5 donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Un ejemplo de ítem que componen los instrumentos es “Después de terminar (salir) el instituto (escuela), me gustaría mantenerme físicamente activo”.

Procedimiento

Se contactó los supervisores de EF para presentarles la encuesta y la finalidad de la misma, donde se les hizo ver la importancia de conocer como impacta la PT por parte del profesor en la SNPB y también analizar si los alumnos tienen la IFA, después que se le solicitó su apoyo para la autorización de la aplicación de la encuesta y nos facilitó las escuelas donde se aplicaron las encuestas. Se localizó a los directores de las instituciones seleccionadas por medio de una carta en la que se solicitó la autorización, y se explicó de qué trataba la investigación que se realizó. En las escuelas donde se obtuvo la autorización se requirió el consentimiento informado de la madre, padre o tutor de los alumnos. Los estudiantes que llevaron el consentimiento informado firmado por su padre, madre o tutor, participaron en el estudio. Así como también se les explicó a los alumnos el motivo de la encuesta y se les informó que las respuestas eran anónimas porque no llevaría el nombre del estudiante.

Los instrumentos fueron aplicados en el aula durante una jornada normal de clases entre los meses de junio y julio de 2022. Un auxiliar del investigador estuvo presente durante la recolección de los datos, quien explico a los alumnos el objetivo de la investigación, la voluntariedad y anonimato en la participación, la ausencia de respuestas correctas e incorrectas y, además, indicará la importancia de responder con honradez los ítems. El auxiliar también se mantuvo atento para atender las preguntas donde pudieran tener duda, y al concluir, se aseguró de que no haya ítems sin responder para así evitar la pérdida de muestra por causa de cuestionarios inconclusos.

Criterios de inclusión, exclusión y eliminación

Se fijaron como criterios de inclusión, el ser alumno de forma regular en asistencia a la escuela y contar con al mínimo una clase de EF por semana dirigida por un profesor de la actividad física. Como criterio de exclusión se

estableció que a los alumnos que no presenten el consentimiento informado de los padres o tutor se les excluyó. Se eliminaron las encuestas donde los alumnos dejaron respuestas en blanco de los cuestionarios.

Análisis de datos

Los análisis descriptivos, así como la evaluación de la fiabilidad y correlación de las variables del estudio, se llevaron a cabo utilizando el software SPSS versión 27. La normalidad de los datos se verificó mediante los valores de asimetría y curtosis, considerados dentro del rango de -1 a 1 (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Muthén & Kaplan, 1985, 1992). La fiabilidad de los instrumentos fue determinada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, considerando valores superiores a .70 como indicadores de fiabilidad aceptable (Peterson, 1994). Para evaluar la asociación entre las variables estudiadas, se utilizó la prueba de correlación de Pearson.

Para validar la estructura factorial de los instrumentos, se realizaron análisis factoriales confirmatorios, y para probar los tres modelos planteados (M1, M2 y M3), se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales. Se consideraron múltiples índices de bondad de ajuste, incluyendo el valor chi-cuadrado (χ^2), grados de libertad (df), el coeficiente de chi-cuadrado entre los grados de libertad (χ^2/df ; Wheaton et al., 1977), el índice de ajuste comparativo (CFI; Comparative Fit Index; Bentler, 1990), el índice de ajuste incremental (IFI; Incremental Fit Index; Bentler & Bonett, 1980) y la raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA; Root Mean Square Error of Approximation; Steiger & Lind, 1980). Estos análisis se realizaron utilizando el software estadístico AMOS 24.

De acuerdo con Carmines y McIver (1981), un coeficiente χ^2/df inferior a tres se considera indicativo de un buen ajuste del modelo. Valores de CFI e IFI superiores a .90 se consideran como indicadores de un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995), mientras que para el RMSEA, un valor de .08 o menor se

considera como un error razonable (Browne & Cudeck, 1992). Para determinar la mediación de la SNPB, se siguió el procedimiento de Holmbeck (1997) y además se realizó una comparación de los índices de ajuste de los modelos probados, contrastando las diferencias obtenidas. Estudios previos sugieren que una diferencia de .01 o menos entre los valores de CFI e IFI indica diferencias irrelevantes entre los modelos comparados (Cheung & Rensvold, 2002; Widaman, 1985), mientras que para la comparación de la diferencia del RMSEA, Chen (2007) sugiere que una diferencia de RMSEA menor a .015 indica diferencias irrelevantes.

Capítulo 3

Resultados

Estadísticos descriptivos, fiabilidad y análisis correlacional

En la Tabla 2 se analizaron los coeficientes de asimetría y curtosis de cada uno de los ítems de los instrumentos utilizados. Se encontró que 24 de los 28 ítems se ubicaban dentro del rango de -1 a 1, lo que indicó una distribución normal de los datos.

Tabla 2

Descriptivos de los ítems

| Ítems | <i>M</i> | <i>DT</i> | Asimetría | Curtosis |
|---|----------|-----------|-----------|----------|
| Escala calidad de la presentación de las tareas | | | | |
| CPT1 | 4.10 | .89 | -1.20 | 1.87 |
| CPT2 | 3.96 | .97 | -.87 | .55 |
| CPT3 | 3.87 | 1.13 | -.87 | .01 |
| CPT4 | 3.91 | 1.16 | -.98 | .17 |
| CPT5 | 3.33 | 1.18 | -.27 | -.75 |
| CPT6 | 4.10 | 1.06 | -1.17 | .73 |
| CPT7 | 3.81 | 1.11 | -.69 | -.27 |
| CPT8 | 3.89 | 1.07 | -.84 | .15 |
| CPT9 | 3.88 | 1.16 | -.91 | .01 |
| CPT10 | 4.21 | 1.00 | -1.29 | 1.19 |
| CPT11 | 4.00 | 1.04 | -.91 | .24 |

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

Satisfacción de autonomía

| | | | | |
|---|------|------|-------|-------|
| SNPB1 | 2.45 | 1.30 | .44 | -.92 |
| SNPB7 | 3.07 | 1.26 | -.14 | -.91 |
| SNPB13 | 3.28 | 1.22 | -.36 | -.70 |
| SNPB19 | 3.39 | 1.37 | -.38 | -1.03 |
| Satisfacción de relación | | | | |
| SNPB3 | 3.41 | 1.36 | -.49 | -.94 |
| SNPB9 | 3.53 | 1.32 | -.60 | -.72 |
| SNPB15 | 3.70 | 1.20 | -.66 | -.41 |
| SNPB21 | 3.62 | 1.25 | -.65 | -.51 |
| Satisfacción de competencia | | | | |
| SNPB5 | 3.93 | 1.05 | -.99 | .68 |
| SNPB11 | 3.63 | 1.19 | -.67 | -.35 |
| SNPB17 | 3.68 | 1.22 | -.73 | -.36 |
| SNPB23 | 3.68 | 1.28 | -.78 | -.41 |
| Escala de intención de ser físicamente activo | | | | |
| IFA1 | 3.82 | 1.28 | -.91 | -.21 |
| IFA2 | 4.20 | 1.08 | -1.42 | 1.46 |
| IFA3 | 3.81 | 1.30 | -.74 | -.60 |
| IFA4 | 4.05 | 1.07 | -1.09 | .67 |
| IFA5 | 3.49 | 1.37 | -.52 | -.94 |

Nota. *M* = Media, *DT* = Desviación estándar.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de cada una de las variables del estudio. En cuanto a los valores de fiabilidad, dos de las variables resultaron satisfactorias al mostrar valores superiores a .70 (Peterson, 1994). La excepción fue la escala de IFA, que obtuvo una puntuación de .67. No obstante, al contar con menos de 10 ítems, este valor se considera aceptable (Loewenthal, 1996). Además, se observan correlaciones positivas y significativas ($p < 0.01$) entre todas las variables del estudio.

Tabla 3*Estadísticos descriptivos, fiabilidad y correlación de las variables de estudio*

| Variable | <i>M</i> | <i>DT</i> | α | Asimetría | Curtosis | 1 | 2 | 3 |
|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----|-----|---|
| 1. CPT | 3.92 | .64 | .82 | -.71 | 1.04 | - | | |
| 2. SNPB | 3.45 | .62 | .72 | -.17 | .01 | .36 | - | |
| 3. IFA | 3.87 | .80 | .67 | -.79 | .74 | .28 | .35 | - |

Nota. *M* = Media, *DT* = Desviación estándar, α = Alfa de Cronbach. Todas las correlaciones son significativas a nivel $p < .01$.

Análisis factorial confirmatorio

La Tabla 4 presenta los resultados de los análisis factoriales confirmatorios de cada una de las escalas empleadas en el estudio. Los valores obtenidos, superiores a .90 para el IFI y el CFI (Hu & Bentler, 1995), y menores a .08 para el RMSEA (Browne & Cudeck, 1992), proporcionan evidencia de la validez factorial de las escalas.

Tabla 4*Índices de bondad de ajuste de las variables de estudio*

| Variable | χ^2 | <i>gl</i> | χ^2/gl | IFI | CFI | RMSEA |
|----------|----------|-----------|-------------|-----|-----|-------|
| 1. CPT | 90.65 | 43 | 2.10 | .95 | .95 | .05 |
| 2. SNPB | 105.59 | 53 | 1.99 | .91 | .91 | .05 |
| 3. IFA | 6.90 | 5 | 1.38 | .99 | .99 | .03 |

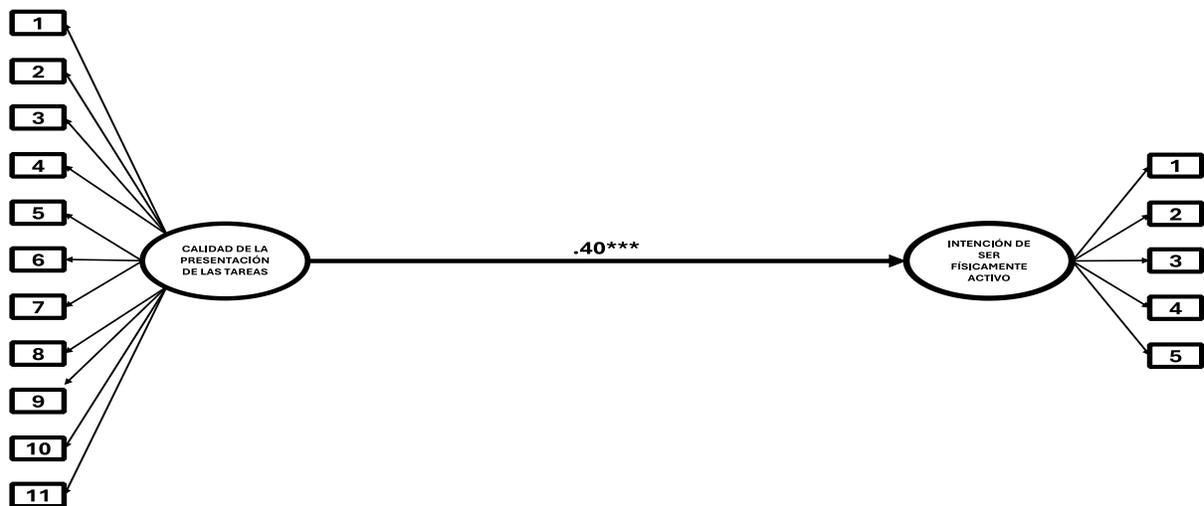
Nota. χ^2 = Chi-cuadrado, gl = Grados de libertad, χ^2/gl = chi-cuadrado entre los grados de libertad, IFI = índice de ajuste incremental, CFI = índice de ajuste comparativo, RMSEA = Raíz del promedio del error de aproximación.

Análisis de ecuaciones estructurales

Para cumplir con el objetivo del estudio y determinar el posible rol mediador de la SNPB, se realizaron análisis de ecuaciones estructurales en los cuales se pusieron a prueba los modelos propuestos. Siguiendo las recomendaciones de Holmbeck (1997), se probó en el modelo (M1) en la Figura 2, que examinaba la relación entre la CPT y la IFA. El M1 mostró índices de ajuste adecuados ($\chi^2 = 169.34$, $gl = 102$, $\chi^2/gl = 1.66$, $p < .001$; CFI = .949; IFI = .950; RMSEA = .039). Además, todas las saturaciones factoriales de los ítems fueron positivas y significativas ($p < .001$), estando en rangos entre .39 y .64. La asociación entre estas variables fue también positiva y significativa ($\beta = .40$, $p < .001$).

Figura 2

Modelo 1 relación directa

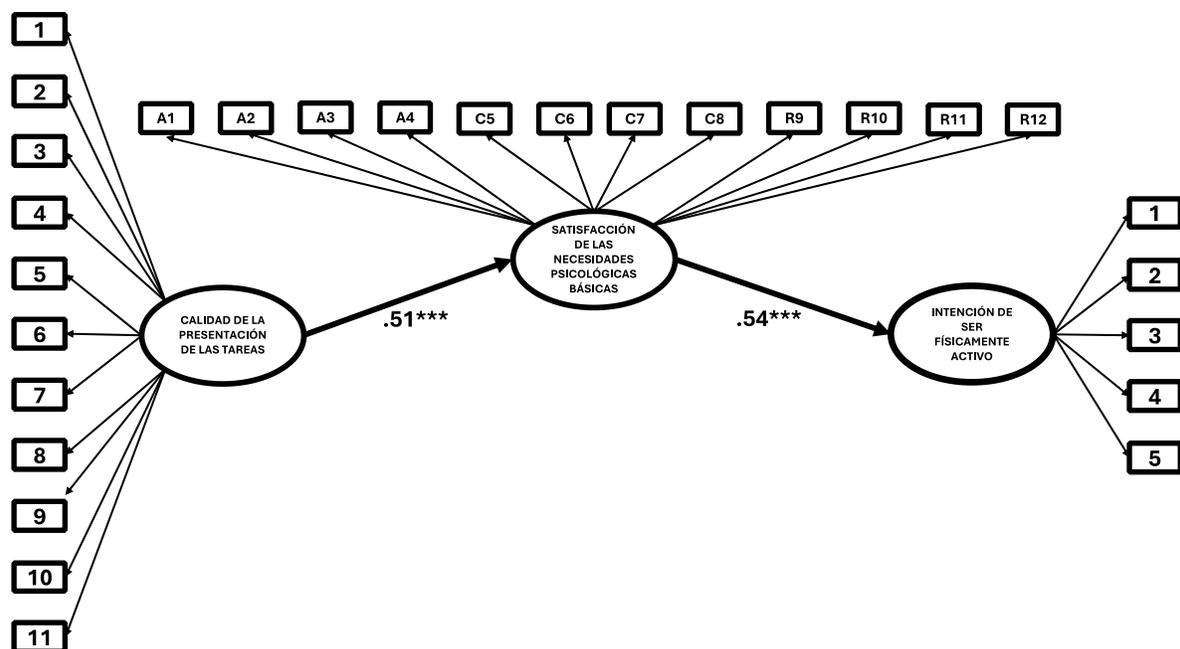


Nota. *** $p < .001$

En el siguiente paso, se puso a prueba el M2, que evaluó la relación entre la CPT con la SNPB, y está a su vez, la IFA. El M2, demostró índices de ajuste adecuados ($\chi^2 = 553.86$, $gl = 346$, $\chi^2/gl = 1.60$, $CFI = .902$; $IFI = .903$; $RMSEA = .037$). Además, todas las saturaciones factoriales de los ítems fueron positivos y significativas ($p < .001$). En la Figura 3 se muestra la solución estandarizada del modelo, donde se observa una asociación positiva y significativa entre la CPT y la SNPB ($\beta = .51$, $p < .001$). De manera similar, se encontró una asociación positiva y significativa entre la SNPB y la IFA ($\beta = .54$, $p < .001$).

Figura 3

Solución estandarizada del modelo M2



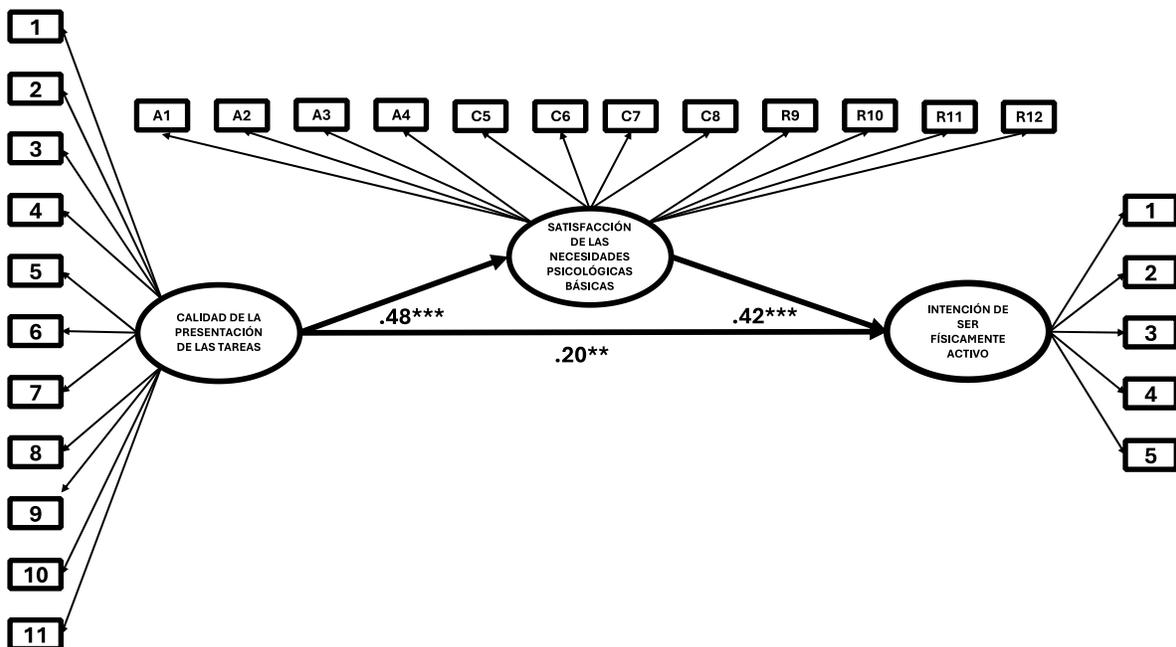
Nota. *** $p < .001$

Finalmente, se realizó el modelo alternativo (M3) para conocer el tipo de mediación existente donde se añadía una relación directa entre la CPT y la IFA. Los índices de ajuste de este modelo fueron adecuados ($\chi^2 = 545.92$; $gl = 345$;

$\chi^2/gf = 1.58$; CFI = .905; IFI = .907; RMSEA = .036) y las cargas factoriales de los ítems fueron positivas y significativas ($p < .001$) y la relación directa entre la CPT y la IFA también fue positiva y significativa ($\beta = .20$; $p < .01$). En cuanto a la relación entre la CPT y la SNPB, así como la relación de SNPB con la IFA, siguieron siendo positivas y significativas ($\beta = .48$; $p < .001$; $\beta = .42$; $p < .001$) ver Figura 4.

Figura 4

Solución estandarizada del modelo 3 (M3)



Nota. $^{***} p < .001$; $^{**} p < .01$

Al comparar el modelo hipotetizado (M2) con el modelo alternativo (M3), las diferencias en los índices CFI, IF y RMSEA fueron irrelevantes ($\Delta CFI = .003$; $\Delta IFI = .004$; $RMSEA = .001$). Esto, sumando a la relación positiva y significativa entre la CPT y la IFA, así como a la disminución de los valores de beta en las demás relaciones, confirma una mediación parcial.

Capítulo 4

Discusiones

La literatura ha demostrado consistentemente que la SNPB es un mecanismo mediador crucial entre el contexto social que una persona experimenta y sus experiencias de bienestar (Fernández-Espínola et al., 2022). Estas necesidades, que incluyen la autonomía, la competencia y la relación, son esenciales para el desarrollo y el bienestar psicológico de los individuos (Cuevas et al., 2015; Vallarand, 1995). Sin embargo, existe una escasez de información específica relacionada con la provisión de información clara, precisa y completa sobre las tareas a realizar en la clase, es decir, la CPT, y cómo esta influencia las intenciones de los estudiantes de ser físicamente activos.

Esta investigación busca abordar este vacío en el conocimiento al analizar las interrelaciones entre la CPT por parte del profesor de EF como un factor social, la SNPB como un factor mediador personal de los alumnos, y la IFA como un indicador de un hábito relacionado con la salud. Específicamente, el objetivo de esta investigación es analizar las relaciones entre la CPT por parte del profesor de EF como un factor social, la SNPB como factor mediador personal de los alumnos, y la IFA como indicador de un hábito saludable.

Al explorar estas interrelaciones, esperamos proporcionar una comprensión más profunda de los mecanismos a través de los cuales el entorno educativo puede fomentar hábitos saludables y promover el bienestar general de los estudiantes. Los hallazgos de este estudio pueden tener implicaciones significativas para el diseño de programas de EF más efectivos y centrados en el estudiante, que no solo mejoren su rendimiento académico, sino que también contribuyan a su desarrollo integral y bienestar psicológico.

Por lo antes mencionado, este estudio se centra en la importancia de la CPT por parte del profesor de EF y su impacto en la SNPB de los alumnos y la IFA. A través de esta investigación, buscamos destacar la relevancia de un enfoque pedagógico que promueva un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo,

que pueda influir positivamente en los hábitos de salud y el bienestar de los estudiantes.

Para lograr esto, se pusieron a prueba tres modelos, en el primero de ellos (M1), los resultados nos indican que existe una relación directa positiva y significativa entre la percepción de la CPT por parte del profesor de EF y la IFA los alumnos. Este análisis nos revela una relación directa, positiva y significativa entre ambas variables. Los resultados nos indican que cuando los estudiantes perciben que las tareas son presentadas con alta calidad, es decir, con claridad, precisión y de manera motivadora, su intención de participar en actividades físicas aumenta considerablemente. Esta percepción de calidad en la presentación incluye varios aspectos importantes, tales como la claridad de las instrucciones, la relevancia de las tareas para el aprendizaje y el desarrollo físico de los estudiantes, y el enfoque motivacional del profesor al introducir las actividades.

La relación directa significa que, a medida que la percepción de la CPT mejora, también lo hace la intención de los alumnos de mantenerse activos físicamente. Este hallazgo subraya la importancia del papel del profesor de EF no solo como un educador, sino también como un motivador y facilitador del compromiso de los estudiantes con la actividad física.

Además, esta relación positiva y significativa destaca que las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesor pueden tener un impacto profundo en las decisiones de los estudiantes de adoptar un estilo de vida activo y saludable. En términos prácticos, esto implica que los profesores que se esfuerzan por mejorar la calidad de sus presentaciones y comunicaciones en clase pueden influir directamente en la motivación y las intenciones de sus alumnos de ser físicamente activos (Sánchez-Oliva et al., 2014), contribuyendo así a su bienestar general y a la promoción de hábitos saludables. Este hallazgo es significativo para la práctica educativa, ya que enfatiza la necesidad de una enseñanza de calidad y su impacto en la promoción de la actividad física entre los estudiantes. Algunos estudios

(Aelterman et al., 2019; Moreno-Murcia et al., 2019) indican que cuando el docente utiliza un lenguaje flexible, fomenta el pensamiento independiente, proporciona retos y opciones, los estudiantes creen que tienen más posibilidades de continuar realizando actividad física fuera del aula, creando en ellos hábitos de vida saludable y activos.

En el segundo modelo (M2) analiza las asociaciones en la secuencia: CPT con la SNPB y a su vez con la IFA por parte de los alumnos. Los hallazgos encontrados revelan una relación positiva y significativa entre la calidad con la que el docente comunica las tareas de aprendizaje y la SNPB de sus estudiantes. Los resultados obtenidos respaldan la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2017), la cual destaca la relevancia del contexto, en este caso, el papel del profesor de EF en el entorno educativo. Los profesores de EF a menudo son percibidos como figuras de autoridad con una influencia significativa sobre el comportamiento de los estudiantes durante las clases (Tristán et al., 2019).

Esto quiere decir, que la SNPB de los estudiantes depende en gran medida del comportamiento y las acciones del profesor (Moreno-Murcia, 2019). Es fundamental que el profesor adopte una perspectiva empática, colocándose en el lugar de los alumnos para comprender sus necesidades y emociones. Al hacerlo, puede ofrecer información pertinente y valiosa que facilite la realización de las tareas asignadas (Sevil-Serrano et al., 2016). Además, al promover un ambiente donde los estudiantes se sientan con libertad de expresar sus emociones y perspectivas, se fomenta una mayor motivación intrínseca hacia las actividades físicas (Méndez-Giménez et al., 2012). Por lo tanto, la habilidad del profesor para crear un entorno de apoyo y comprensión resulta esencial para el desarrollo integral de los estudiantes en las clases de EF.

También, nuestros hallazgos están en consonancia con estudios previos realizados en el ámbito de la EF, que subrayan la importancia de realizar una presentación de tareas de alta calidad en el ámbito de la EF para promover la

satisfacción de la necesidad de autonomía de los alumnos. Según la literatura (Curran et al., 2013; Deci & Ryan, 2002; Garza-Adame et al., 2017; Reeve & Jang, 2006; Tristán et al., 2016), es esencial que el profesor de EF utilice estrategias efectivas para presentar las tareas, con el objetivo de fomentar un sentido de autonomía en los estudiantes.

Para lograr esto, el profesor debe explicar de manera clara y significativa la relevancia de las actividades de aprendizaje. Cuando los estudiantes comprenden la importancia y el propósito de las tareas, se sienten más autónomos y motivados (Cabell-Rosales & Pérez-Azahuanche, 2021). Es crucial que el profesor comunique explícitamente por qué se realizarán cada una de las actividades y cómo estas se relacionan con las sesiones anteriores (Sevil-Serrano et al., 2016). Esto no solo ayuda a los estudiantes a ver la continuidad en su aprendizaje, sino que también les permite comprender el valor intrínseco de las tareas asignadas.

Además, mostrar un interés genuino en las preferencias y opiniones de los alumnos, y escucharlos activamente, es vital para crear un entorno donde se sientan valorados y comprendidos. Al crear oportunidades para que los estudiantes tomen la iniciativa y les otorguen autonomía en la toma de decisiones (Peiró et al., 2012), se les permite experimentar un control significativo sobre su proceso de aprendizaje.

Estas prácticas no solo refuerzan el sentido de autonomía de los estudiantes, sino que también contribuyen a un entorno de aprendizaje más positivo y motivador. Al sentirse empoderados para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, los estudiantes desarrollan una mayor autoconfianza y una motivación intrínseca hacia las actividades físicas.

Los resultados también resaltan la relevancia de ofrecer una presentación de tareas con calidad en el ámbito de la EF para fomentar la satisfacción de la necesidad de competencia de los estudiantes. Diversas investigaciones (Deci y Ryan, 2002; Garza-Adame et al., 2017; Haerens et al., 2013; Jang, Reeve y Deci,

2010; Smith et al., 2015; Tristán et al., 2016) indican que, para satisfacer esta necesidad, es esencial que los profesores proporcionen expectativas claras desde el principio.

Es fundamental que los educadores especifiquen los objetivos de las tareas y expliquen de manera detallada cómo alcanzar el éxito en ellas. Esto incluye demostrar las habilidades necesarias y facilitar el proceso de adquisición de competencias a través de prácticas bien estructuradas (Sevil-Serrano et al., 2016). La provisión de ayuda continua durante las actividades también es un componente crucial. Al recibir una guía clara y un apoyo constante, los estudiantes se sienten más capaces y seguros de su capacidad para realizar las tareas asignadas, lo que fortalece su sentido de competencia.

Para lograr este objetivo, los profesores deben adoptar diversas estrategias pedagógicas. Por ejemplo, pueden desglosar las tareas en pasos más pequeños. Además, es importante crear un ambiente de aprendizaje positivo y alentador donde los estudiantes sientan que sus esfuerzos son reconocidos y valorados (Sánchez-Oliva et al., 2014).

Involucrar a los estudiantes en el establecimiento de metas personales también puede ser una estrategia eficaz. Cuando los alumnos participan en la definición de sus propios objetivos, se sienten más comprometidos y motivados para alcanzarlos. Esto no solo les ayuda a desarrollar un sentido más fuerte de competencia, sino que también promueve la autonomía y el empoderamiento.

Esto quiere decir que, la CPT en la EF desempeña un papel crucial en la satisfacción de la necesidad de competencia de los estudiantes (Welk, 1999). Al proporcionar expectativas claras, apoyo continuo y un entorno de aprendizaje positivo, los profesores pueden ayudar a los alumnos a desarrollar una mayor confianza en sus habilidades y una motivación intrínseca hacia las actividades físicas. Esto no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al bienestar general y al desarrollo integral de los estudiantes.

Por otra parte, los resultados subrayan la importancia de ofrecer una presentación de tareas con calidad en el ámbito de la EF para fomentar la satisfacción de la necesidad de relación de los estudiantes. Diversos estudios (Cox y Williams, 2008; Deci y Ryan, 2002; Garza-Adame et al., 2017; Haerens et al., 2013; Smith et al., 2015; Soenens, Duriez, Vansteenkiste y Goossens, 2007; Tristán et al., 2016) indican que para satisfacer esta necesidad, es vital que los profesores brinden orientación e instrucción de manera inclusiva y equitativa a todos los estudiantes, que los educadores mencionen a los estudiantes por su nombre durante las explicaciones y demostraciones, lo cual ayuda a personalizar la interacción y a que cada alumno se sienta reconocido y valorado; rotar a los participantes en las demostraciones también es esencial, ya que asegura que todos tengan la oportunidad de involucrarse activamente y de sentir que su participación es importante y asegurarse de que todos comprendan las tareas asignadas es igualmente fundamental para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Además, la manera en que los profesores presentan las tareas e interactúan con los alumnos debe ser cálida, amistosa y afectuosa. Crear un ambiente de apoyo y pertenencia mediante interacciones positivas y genuinas es esencial para que los estudiantes se sientan conectados con su entorno educativo. Cuando los estudiantes perciben que sus profesores se interesan sinceramente por su bienestar y éxito, se sienten más motivados y comprometidos con las actividades.

La implementación de estas prácticas no solo mejora la satisfacción de la necesidad de relación, sino que también tiene un impacto positivo en el bienestar psicológico de los estudiantes. Sentirse parte de una comunidad escolar solidaria y respetuosa fortalece su sentido de pertenencia y su autoestima, lo que a su vez favorece un mayor compromiso y rendimiento en las actividades físicas.

Finalmente, los resultados de este estudio destacan la importancia de que los profesores de EF se enfoquen en la calidad de su comunicación y en la adopción de estrategias específicas que promuevan la autonomía, la competencia y la relación de los estudiantes. La implementación de estas prácticas no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye significativamente al bienestar psicológico de los alumnos, creando un ambiente educativo más positivo, inclusivo y efectivo.

En la investigación, se encontró que existe una relación positiva y significativa entre la SNPB y la IFA, lo cual coincide con estudios previos en el ámbito de la EF (Aspano-Carron et al., 2016; Fernández-Espínola et al., 2021; Merino-Barrero et al., 2019). Estas aportaciones proporcionan evidencia que respalda lo que indica la Teoría de la Autodeterminación, que sostiene que la SNPB promueve variables asociadas al bienestar físico y psicológico de las personas, como en este caso, la IFA.

Esta investigación resalta de manera significativa la eficacia de la SNPB como un medio para fomentar la IFA entre los alumnos en el contexto de la EF. Las necesidades psicológicas básicas, que incluyen la autonomía, la competencia y la relación, son fundamentales para el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos. Cuando estas necesidades son satisfechas de manera adecuada, los estudiantes no solo experimentan un mayor bienestar psicológico, sino que también muestran una mayor inclinación hacia la adopción de un estilo de vida activo y saludable.

La satisfacción de la necesidad de autonomía implica que los estudiantes sientan que tienen control sobre sus acciones y decisiones en las actividades físicas. Esto se traduce en una mayor motivación intrínseca para participar en dichas actividades (Leyton, 2014), ya que se sienten empoderados y responsables de su propio aprendizaje y desarrollo físico.

Por otro lado, la satisfacción de la necesidad de competencia se refiere a la sensación de eficacia y dominio sobre las tareas físicas asignadas. Cuando los estudiantes perciben que son capaces de realizar las actividades con éxito, su confianza y motivación para involucrarse en actividades físicas aumentan significativamente. Esta percepción de competencia es crucial para el desarrollo de una actitud positiva hacia el ejercicio y la actividad física regular (Aspano-Carron et al., 2016; Jiménez et al., 2015).

Finalmente, la satisfacción de la necesidad de relación se centra en el sentimiento de conexión y pertenencia con los demás, ya sea con sus compañeros de clase o con sus profesores. Un entorno de apoyo y comprensión en el aula de EF fortalece las relaciones interpersonales y crea un ambiente donde los estudiantes se sienten valorados y respaldados. Esta sensación de pertenencia y apoyo social es esencial para motivar a los estudiantes a participar activamente en las actividades físicas.

Estos resultados subraya la importancia de atender y satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes para fomentar su IFA. Al crear un entorno educativo que promueva la autonomía, competencia y relación, los profesores de EF pueden influir positivamente en los hábitos de salud de los estudiantes (Aspano-Carron et al., 2016). Esto no solo mejora su rendimiento académico y bienestar psicológico, sino que también contribuye a la formación de un estilo de vida activo y saludable que perdurará más allá de la etapa escolar. Este resultado corrobora lo que varios estudios (Fortier et al., 2012; Taylor, et al., 2010; Teixeira et al., 2012) reflejan que al satisfacer las necesidades psicológicas básicas, favorece una mayor práctica de actividad física y deportiva.

Los resultados de nuestro estudio, enfocados en el objetivo principal de la investigación, subrayan de manera enfática la importancia de la CPT como una estrategia pedagógica clave en el ámbito de la EF. Este enfoque no solo facilita el

cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, sino que también incrementa su intención de mantener una vida físicamente activa.

La CPT implica una comunicación clara, precisa y comprensible de las expectativas y objetivos de cada actividad. Cuando los profesores de EF presentan las tareas de manera estructurada y significativa, los estudiantes pueden comprender mejor qué se espera de ellos y cómo alcanzar el éxito en las actividades propuestas. Este entendimiento claro contribuye directamente a la SNPB, que incluyen la autonomía, la competencia y la relación (Cheon et al., 2016).

En primer lugar, al proporcionar instrucciones claras y permitir cierta autonomía en la realización de las tareas, los estudiantes sienten que tienen un control significativo sobre su aprendizaje y desarrollo físico. Esta sensación de autonomía es crucial para motivar a los estudiantes intrínsecamente y fomentar una mayor participación en las actividades físicas (Lochbaum & Jean-Noel, 2016).

En segundo lugar, la presentación efectiva de las tareas ayuda a los estudiantes a desarrollar un sentido de competencia. Cuando las instrucciones son detalladas y los objetivos de las tareas están claramente definidos, los estudiantes se sienten más seguros en su capacidad para completar las actividades con éxito. Este sentido de competencia refuerza su autoconfianza y los motiva a seguir participando en actividades físicas, aumentando así su intención de mantenerse activos.

Finalmente, la presentación de tareas con calidad también tiene un impacto significativo en la satisfacción de la necesidad de relación. Un entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyo, donde los profesores interactúan de manera cálida y amistosa con los estudiantes, fomenta un sentido de pertenencia y conexión entre los alumnos y sus profesores. Este sentido de pertenencia es esencial para el bienestar psicológico y la motivación de los estudiantes.

Nuestros hallazgos nos permiten señalar que es crucial la interrelación entre la CPT y la SNPB . Al implementar estrategias pedagógicas efectivas en la EF, los profesores pueden promover un estilo de vida activo y saludable. La CPT actúa como un catalizador que, al satisfacer las necesidades psicológicas de los estudiantes, impulsa su IFA, contribuyendo así a su desarrollo integral y bienestar a largo plazo. Nuestros estudios están relacionados con otras investigaciones (Green, 2014; Moreno-Murcia et al., 2017; Moreno-Murcia et al., 2019) donde se analizan la influencia del docente en los alumnos para que satisfagan sus necesidades psicológicas básicas y logren que los alumnos continúen la práctica de la actividad física fuera de la escuela.

En el tercer modelo (M3) se buscó determinar rol mediador de la SNPB con la relación entre la percepción de la CPT por parte del profesor de EF y las IFA por parte de los estudiantes. Los resultados de este análisis revelaron que existe una mediación parcial en esta relación. Estos hallazgos subrayan la importancia de que los docentes de EF no solo enfatizan en la CPT, sino también en crear un ambiente que satisfaga las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. Al hacerlo, pueden maximizar el impacto positivo en las intenciones de los estudiantes de ser físicamente activos.

Es importante trabajar en la CPT tareas por parte del profesor de EF porque tiene un impacto positivo directo en las intenciones de los alumnos de ser físicamente activos. Sin embargo, este efecto también es parcialmente mediado por la SNPB de los estudiantes, que incluyen la necesidad de autonomía, competencia y relación.

En términos de mediación parcial, esto significa que una parte del efecto de la CPT sobre las IFA se explica directamente, mientras que otra parte significativa se canaliza a través de cómo esta percepción de calidad satisface las necesidades psicológicas de los estudiantes. En otras palabras, cuando los estudiantes perciben que las tareas son presentadas con calidad, esto no solo influye

directamente en su intención de ser activos, sino que también mejora su sentido de autonomía, competencia y relación, lo cual, a su vez, fortalece su motivación para participar en actividades físicas.

Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales demuestran que la SNPB actúa como un mediador parcial en la relación entre la percepción de la CPT y la IFA los alumno. Estos resultados se encuentran relacionados con otros estudios (Aibar, 2015; Coral & Wang, 2009; Pihu & Hein, 2007), donde se han identificado los efectos positivos que genera el profesorado de EF hacia sus alumnos, favoreciendo una mayor intención de práctica de actividad física.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse en futuras investigaciones. En primer lugar, sería beneficioso ampliar los rangos de edad para incluir a estudiantes de secundaria y preparatoria, lo que permitiría obtener resultados más representativos y aplicables a una población más diversa. Además, la realización de estudios longitudinales podría ofrecer una perspectiva más completa sobre los cambios en las características de los participantes a lo largo del tiempo y ayudar a establecer relaciones de causa y efecto entre las variables estudiadas.

La CPT por parte de los profesores no ha sido explorada exhaustivamente desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación. Por lo tanto, sería valioso incorporar una gama más amplia de variables que aborden distintos aspectos de la calidad de la enseñanza en EF. Estos enfoques podrían proporcionar una comprensión más completa de cómo la calidad de la comunicación docente influye en la motivación de los estudiantes y sus intenciones de mantenerse físicamente activos.

Capítulo 5

Conclusiones

En este estudio se ha analizado la interrelación entre la CPT por parte del profesor de EF, la SNPB de los alumnos, y la IFA. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis planteada en la Teoría de la Autodeterminación, indicando que una comunicación clara, empática y participativa de las tareas por parte del docente contribuye significativamente a la SNPB de los estudiantes. Esta satisfacción, a su vez, se relaciona positivamente con la IFA.

Se puede concluir que la CPT también se relaciona directamente con la IFA los alumnos, destacando el rol crucial del profesor en la promoción de hábitos saludables entre los estudiantes.

También, que existe una relación directa y positiva entre la CPT y la SNPB , subrayando la importancia de que los profesores de EF adquieran y perfeccionen habilidades comunicativas y pedagógicas que promuevan un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador.

Además, los hallazgos resaltan la importancia de que los educadores de EF no solo se centren en la CPT, sino también en crear un ambiente que logre la SNPB de los estudiantes. Al hacerlo, pueden maximizar el impacto positivo en las intenciones de los estudiantes de ser físicamente activos.

En conclusión, este estudio destaca la importancia de la CPT en EF no solo como un medio para mejorar la SNPB de los estudiantes, sino también como una estrategia efectiva para fomentar la IFA, contribuyendo así al bienestar integral de los niños en la educación primaria.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Julián-Clemente, J. a., Murillo, B., Generelo, E., & Zaragoza, J. (2015). La educación física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física?. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 155-159. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34946>
- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Páez-Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: Entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 11(64), 46-58.
- Acevedo, A. F. (2020). Liderazgo pedagógico: Pensar y contruir una mejor educación. *Revista Boletín Redipe*, 9(11), 26-46.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51–59. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.008>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivation and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.
- Almonacid-Fierro, A. A., Merellano-Navarro, E., Molina, S. F., Vizúete, M., & Orellana, R. (2019). Persepectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 36, 459-488.

- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*(1), 138–148.
<https://doi.org/10.1017/S1138741600001554>
- Aparicio, J. L., Fraile, A., Romero, M. R., & Asún, S. (2020). La comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física: Dificultades y limitaciones experimentadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *34*(3), 155-174. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81816>
- Arufe-Giráldez, V., Pena, A., & Navarro, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, *7*(3), 448-480. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.3.8661>
- Aspano-Carron, M. I., Lobato-Muñoz, S., Leyton-Román, M., Batista, M., & Jiménez-Castuera, R. (2016). Predicción de la motivación en las etapas de cambio de ejercicio más activos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *30*, 87-91.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality*, *72*(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Asún, S., Fraile, A., Aparicio, J. L., & Romero, M. R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *37*, 85-92.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, *30*(15), 1619–1629.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2012.731517>

- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143-164.
<https://doi.org/10.1177/1090198104263660>
- Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., Baena-Extremera, A., & Fuentesal-García, J. (2021). Análisis de los niveles de actividad física en el tiempo libre, IMC, satisfacción y apoyo a la autonomía en educación física en una muestra mexicana. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 549-556. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87088>
- Baños, R., Marentes, M., Zamarripa, J., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M., & Duarte-Feliz, H. (2019). Influencia de la satisfacción, aburrimiento e importancia de la educación física en la intención de realizar actividad física extraescolar en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(3), 205–215. <https://doi.org/10.6018/cpd.358461>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Banea-Extremera, A., & Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la educación física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, 33, 252-257.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.59991>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473.
<https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Barrios, Y. D., Fabre, J. E., Zambrano, D., Guerrero, z. E., & Ortiz, W. (2021). La iteración profesor-estudiante-grupo como sustento de la calidad de la clase de educación física. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 443-451.

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238. <https://dx.doi.org/1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance test and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Betancourt-Ocampo, D., Jaimes, A. L., Tellez, M. H., Rubio, H. I., & González-González, A. (2022). Actividad física, sedentarismo y preferencias en la práctica deportiva en niños: panorama actual en México. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/cpd.429581>
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545–551. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2009.02.005>
- Blanco, P., Jové, M. C., & Reverter, J. (2012). Paradigma estratégico para el desarrollo de habilidades competenciales. Estudio descriptivo sobre la variabilidad en la percepción de habilidades competenciales de 40 alumnos de educación física en fase de formación inicial. *Educación XX1*, 15(2), 231-248.
- Bogantes, C. Á. (2004) Recomendaciones para la evaluación de la actividad física en población infantil. *Revista MH Salud*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.15359/mhs.1-1.2>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods Research*, 21, 230-258. <https://doi.org/101177/00491224192021002005>
- Cabell-Rosales, N. V., & Pérez-Azahuanche, M. A. (2021). Estrategias motivacionales para el logro de los aprendizajes. *Polo de Conocimiento*, 54(6), 978-997. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2194>

- Cáceres, M. L., Moreno, J., & Pérez, C. J. (2020, 26-28 de septiembre). *Las tareas de aprendizaje en el currículo. Reflexiones y experiencias en el ámbito del proyecto "Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior"* [Presentación de escrito]. Debates en Evaluación y Currículum, Congreso Internacional de Educación, México.
- Cáceres, S., Gargurevich, R., Matos, L., & Haza-Gonzalez, A. (2021). Propiedades psicométricas del cuestionario de comportamientos interpersonales en el deporte en deportistas universitarios de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1).
<https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1236>
- Campo, A., Campo, E., Coba, J., & Acevedo-Merlono, A. (2020). Estrategias para la enseñanza de la educación física en búsqueda de la calidad educativa. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 9(33), 23-34.
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i33.9606>
- Campos-Barrionuevo, B. (2020). La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa(s) en/desde una perspectiva inclusiva. Un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 147-175. <https://doi.org/10.14201/et2020381147175>
- Cansino, J. A. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores. Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 69-86.
- Cantú-Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J., & Balaguer, I. (2016). Coach interpersonal style, basic psychological needs and motivation: A study in Mexican college football players. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 263-270.
www.selfdeterminationtheory.org

- Carbonell, T., Antoñanza, J. L., & Lope, Á. (2018). La educación física y las relaciones sociales en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 269-282.
- Carmines, E. G., & Mclver, J. P. (1981). *Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures*. In G. W. Bohrnstedt, & E. F. Borgatta (Eds.), *Social Measurement: Current Issues* (pp. 65-115). Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003>
- Carrasco-Coca, O. R., Caicedo-Merizalde, J. G., Savedra-Valdiviezo, O. A., & Ochoa-Sangurima, V. L. (2021). Fundamentos Pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en Modalidad Virtual: Un reto actual. *Ciencia Digital*, 5(1), 232-251. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v5i1.1542>
- Carrizo, M. (2015). Inclusión educativa y educación física: Estrategias para favorecer actitudes positivas e interacción. *Revista Digital Prospectiva en Psicología*, 2(1), 13-20.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of Fit Indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research and Evaluation*, 17(1), 13–32. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.578008>
- Chen, W., Mason, S., Hypnar, A., & Hammond-Bennett, A. (2016). Association of quality physical education teaching with students' physical fitness. *Journal of Sports Science and Medicine*, 15(2), 335-343.

- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(1), 25–41. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9134-2>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2015). 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>
- Cheung, G. W., & Rensvold R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Coral, J., & Lleixá, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos*, 24, 79-84. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34532>
- Cruz, J. M., Guevara, H. E., Flores, J. P., & Ledesma, M. J. (2020). Áreas de conocimiento y fases clave en la gestión de proyectos: consideraciones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*. 25(90), 679-689
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Contreras, O. (2015) Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., & Fernández-Bustos, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 97-104.
- Curran, T., Hill, A. P., & Niemic, C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioural engagement and behavioural disaffection in sport

based on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 30-43

Darretxe, L., Gaintza, Z., & Etxaniz, J. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de educación física. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 7(41), 10-20.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Plenum Press*, 33–43. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237–288.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14. <https://doi.org/1080/0031383940380101>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Self-determination research: Reflexions and future directions*. Handbook of self-determination research.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-determination research*. University Rochester Press.

Del Villar, F. (2001). *La función docente en la educación física*. En B. Vázquez (Ed), Bases educativas de la actividad física y el deporte (pp. 175-198). Síntesis.

Díaz, E. (2018). El clima organizacional y su relación con el desempeño docente. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 24(2), 123-130. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1325>

- Domínguez-Espinosa, G. (2021). Importancia de los modelos de enseñanza de acuerdo a los objetivos en la clase de Educación Física e Iniciación Deportiva. *Dilemas contemporáneos: educación política y valores*, 9. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2945>
- Elmys, H. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Esqueda-Valerio, E. I., Vargas-Batres, D. M., Ovalle-Hernández, J. O., Vergara-Torres, A. P., López-Walle, J. M., & Tristán, J. (2023). Oportunidad para aprender del feedback correctivo, necesidades psicológicas y afectos positivos en alumnos de educación física. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 18(2), 15-25. <https://doi.org/10.29105/rcefod.v18i2.95>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Stastical pocer analyses using G*Power 3.1: Test for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fernández-Espínola, C., Almagro, B. J., & Tamayo-Fajardo, J. A. (2020). Predicción de la intención de ser físicamente activo del alumnado de educación física: Un modelo mediado por la necesidad de novedad. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 442-448. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70946>
- Fernández-Espínola, C., Almagro, B. J., Tamayo-Fajardo, J. A., Paramio-Pérez, G., & Saénz-López, P. (2022). Effects of Interventions Based on Achievement Goals and Self-Determination Theories on the Intention to Be Physically Active of Physical Education Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sustainability*, 14(22), 15019. <https://doi.org/10.3390/su142215019>

- 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.
- Fernandez-Rio, J., Hortigüela, D., & Perez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere* 10(33), 251-256.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200006
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Ferreira, H., & Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 128-141.
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- Fierro, S., Almagro, B., & Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en educación física. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186.
<https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Flores, R., & Zamora, J. D. (2009) La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Revista Educación*, 33(1), 133-143.
- Fortier, M. S., Duda, J. L., Guerin, E., & Teixeira, P. J. (2012). Promoting physical activity: Development and testing of self-determination theory-based interventions. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(20), 1-14.

- García-Casaus, F., Cara Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara Muñoz, M. M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte*, 1(1), 16-24.
- García-Fariña, A., Jiménez-Jiménez, F., & Anguera, M. T. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 171-182.
- García-Fariña, A., Jiménez-Jiménez, F., & Anguera, M. T. (2018). Observation of Communication by Physical Education Teachers: Detecting Patterns in Verbal Behavior. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00334>
- García-Fariña, A., Jiménez-Jimenez, F., & Anguera, M. T. (2022). Do Physical Education Teachers Use Socioconstructivist Communication Patterns in Their Classes?. *Journal of Teaching in Physical Education*. 41, 301-310.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0213>
- García, M. A., & López-Rodríguez, M. M. (2017). Estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de escuelas pedagógicas. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, 2-11.
<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/superacion-docente.html>
- Garrigós Villalba, L. (2005). El comportamiento docente en la educación física análisis de la presentación de las tareas y feedback, a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido [Disertación doctoral inédita]. Univesrdidade da Coruña.
- Garza-Adame, O., Tristán, J. L., Tomás, I., Hernández-Mendo, A., & López-Walle, J. M. (2017). Presentación de las tareas, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y bienestar en atletas universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 13–20.
<https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.06.003>

- Garví-Medrano, P. M. (2020). *Análisis de la implementación de un programa de larga duración basado en el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo en educación física en educación secundaria* [Disertación doctoral inédita]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gil, A., Moreno, M. P., Claver, F., Moreno, A., & Villar, F. (2016). Manipulación de los condicionantes de la tarea en Educación Física: Una propuesta desde la pedagogía no lineal. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 22-27.
- Gómez-López, M., Martínez, A., & Granero-Gallegos, A. (2021). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física y su relación con el miedo al fallo según el género y la práctica físico-deportiva extraescolar de los estudiantes de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 303-322. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100303>
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., & Bazaco, M. J. (2017). La Educación Física como asignatura lúdica en Educación Secundaria: sedentarismo y práctica de actividades físico-deportivas extraescolares. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(3), 605-620. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.1829>
- González, I., & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 118-122.
- Grastén, A., Yli-Piipari, S., Huhtiniemi, M., Salin, K., Hakonen, H., & Jaakkola, T. (2020). A one-year follow-up of basic psychological need satisfactions in physical education and associated in-class and total physical activity: European. *Physical Education Review*, 27(3), 436–454. <https://doi.org/10.1177/1356336X20957356>

- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflectin upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357-375.
- Guajardo, S., Oñederra, R., Henríquez, M. E., & Adaros, K. (1983). El adolescente y sus principales motivos de consulta en una unidad especializada. *Cuadernos Medico Sociales*, 24(2), 55-59.
<https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/1557>
- Guamán-Jiménez, L. X., Bravo-Navarro, W. H., & Rodríguez-Zárate, N. M. (2023). Autoconcepto físico e intencion de ser físicamente activos en atletas prejuveniles y juveniles. *Revista Multidisciplinar Arbitrada de Investigación Científica*, 7(1), 3150-3167.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.3150-3167>
- Güemes-Hidalgo, M., González-Fierro, M. J., & Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244
- Guillamón, A. R., Carrillo, P. J., García, E., & Moral, J. E. (2020). La organización y la gestión de la clase de educación física. *Viref: Revista de Educación Física*, 9(4), 81-96.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342238>
- Guillamón, A. R., García, E., & Carrillo, P. J. (2018). La educación física como programa de desarrollo físico y motor. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 9(52), 105-124.
- Gusthart, J. L., Kelly, I. M., & Rink, J. E. (1997). The Validity of the Qualitative Measures of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 196–210.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.16.2.196>

- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soemens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 3–17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Hall, T. J., Heidorn, B., & Welch, M. (2011). A Description of Preservice Teachers' Task Presentation Skills. *Physical Educator*, 68(4), 188–198. <https://tinyurl.com/5hc54eks>
- Heredía, J., & Duran. D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 6(3), 25-40.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2021). Evolución de las sesiones de educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 73, 99-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8128693>
- Hernández, C. I., & García, J. (2024). El patio escolar y la geografía del espacio: un análisis iconográfico desde la perspectiva de género. *Redalyc*. 1(54), 193-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691010>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, G. L., & Horta, D. M. (2016). La superación pedagógica y didáctica, necesidad impostergable para los profesores y tutores del proceso de especialización. *Revista Educación Médica Superior*, 30(3), 461-472.
- Holmbeck, G. N (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Example from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 65 (4), 599-610. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.4.599>
- Hu, D., Zhou, S., Crowley-McHattan, Z. J., & 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), 3147. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063147>

- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). Sage Publications, Inc.
- Jiménez, R., Moreno, B., Leyton, M., & Claver, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196-204.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1–62. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Lee, Y. S. (2011). The Effects of a Content Knowledge Workshop on Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Student Learning in a Soccer Unit in Middle School Physical Education. [Disertación doctoral inedita]. Ohio State University.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68–84. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68>
- Leyton-Román, M. (2014). Aplicación de un programa de ejercicio físico para optimizar la motivación y los hábitos saludables en los adultos. [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura.
- Leyton-Román, M., Núñez, J. L., & Jiménez-Castuera, R. (2020). The Importance of supporting student autonomy in physical education classes to improve intention to be physically active. *Sustainability*, 12(10), 4251. <https://doi.org/10.3390/su12104251>
- Coral, B. S. & John-Wang, C. K. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology*

of Sport and Exercise, 10, 52-60.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.003>

Lizandra, J., & Peiró-Velert, C. (2020). Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 41-47. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70374>

Lochbaum, M., & Jean-Noel, J. (2016). Percepción de la formación de apoyo a la autonomía y resultados en estudiantes en educación física y tiempo libre: Una revisión meta-analítica de correlación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43, 29-47. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04302>

Loewenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. UCL Press Limited.

López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristan, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología Del Deporte*, 20(1), 209–222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235119302015>

López-Alonzo, S. J., Gastelúm, G., Islas, S. A., Chávez, I. A., & Orona, A. (2021). Relación entre actividad física y obesidad en escolares de primaria del norte de México. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(1), 15-25. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2021.v10i1.10650>

Llerandi-Padrón, V., & Barrios-Palacios, Y. D. (2022). La motivación y el aprendizaje en la clase de educación física: reflexiones prácticas. *Revista Conrado*, 18(84), 30-39. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2205>

Mahecha, S. M. (2019). Recomendaciones de actividad física: un mensaje para el profesional de la salud. *Revista de Nutrición Clínica y Metabolismo*, 2(2), 44-54. <https://doi.org/10.35454/rncm.v2n2.006>

- Martínez-Alvarado, J. R., Guillén, F., Aguiar-Palacios, L. H., Magallanes, A. G., & Campuzano, A. (2022). Predictores del bienestar psicológico en estudiantes universitarios mexicanos físicamente activos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(3), 227-237. <https://doi.org/10.6018/cpd.355641>
- Martínez-Baena, A., Mayorga-Vega, D., & Viciano, J. (2018). Factores predictores de la actividad física en escolares españoles de acuerdo a su estado de peso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 74-80. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.52807>
- Martínez, R., Granero-Gallegos, A., & Gómez-López. (2019). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física y su relación con la satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 45-54. <https://doi.org/10.5209/rced.61750>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2012). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., & Belando-Pedreño, N. (2019) Self-Determined psychosocial consequences through the promotion of responsibility in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(75), 415-430. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.003>
- Mesquita, I., Farias, C., Rosado, A., Pereira, F., & Moreno, M. P. (2008). La presentación de las tareas en función de la formación académica de los entrenadores de fútbol. *Motricidad European Journal of Human Movement*, 20, 128-143.
- Miñana-Signes, V., & Monfort-Pañego, M. (2020). Justificación del valor educativo de la Educación Física y el docente. ¿Qué profesional del deporte debe

impartir la materia de Educación Física? ¿El Maestro/a y Profesor/a de Educación Física o el Monitor/a deportivo/a. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 852-867

Moreno, A., González, D., Garzon, M., & Parra, N. (2011). Adaptación de la Educación Física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.

Moreno, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., & García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.

Moreno-Murcia, J. A., Belando, N., Huéscar, E., y Torres, M. D. (2017). Social support, physical exercise and life satisfaction in women. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 161-222.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.002>.

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar-Hernández, E., & Ruíz-González, L. (2019). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 30-37.
<http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.4>

Molina, J., Alonso, J. I., Argudo, F. M., & Calvo, L. I. (2021). Vivencia emocional en juegos motores de cooperación oposición en alumnado de secundaria. *EmásF Revista Digital de Educación Física*. 12 (72), 23-38.

Molina, J., Garrido, J. C., & Martínez-Martínez, F. D. (2017). Gestión del tiempo de práctica motriz en las sesiones de educación física en educación primaria. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(1), 129-138.

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., & Ruíz, L. (2018). Capacidad predictiva del apoyo a la autonomía en clases de educación física sobre el ejercicio físico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 30-37.
<https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.4>.

- Moreno-Murcia, J. A., Moreno, R., & Cervello, E., (2007) El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Moreno-Oria, H., (2019). Alternativas a la metodología tradicional para combatir la obesidad en escolares: Entrenamiento concurrente polarizado. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(3). 45-51. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i3.7489>
- Munuera, J. M., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Sánchez-Alcaraz, J. (2018). Miedo al fallo de los estudiantes y la relación con la intención de ser físicamente activo e importancia de la educación física en educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 279-291.
- Muñoz, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2018). Relación entre la satisfacción con las clases de educación física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2). 479-491. <https://doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x>
- Muthén, B., & Kaplan D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45(1), 19-30. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1992.tb00975.x>
- Navarro-Patón, R., Basanta-Camiño, S., & Abelairas Gómez, C. (2017). Los juegos cooperativos: incidencia en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en Educación Primaria. *Sportis. Scientific Journal of*

School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 3(3), 589-604.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2088>

Navarro-Patón, R., Cons Ferreiro, M., & Eirín Nemiña, R. (2018). Efecto de una unidad didáctica basada en juegos competitivos en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en alumnado de Educación Primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 111-125.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.2900>

Nemiña, R. E. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 259-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>

Outlaw, K. R., & Toriello, P. J. (2014). The Impact of Coaches' Behavior on African American Female Athletes' Playing Satisfaction. *A cursory Review of the Literature*. 24(5), 612–620. <https://doi.org/10.1080/10911359.2014.914831>

Orkibi, H., & Ronen, T. (2017). Basic Psychological Needs Satisfaction Mediates de Association between Self-Control Skills and Subjective Well-Being. *Frontiers in psychology*, 8, 936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00936>

Parlebas, P., (2018). Une Pédagogie des compétences motrices a pedagogy of motor skills. *Acción Motriz tu revista científica digital*, 20(1), 89-96.
<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/117>

Pedraz, M. V. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 53-72.

- Peiró C., Pérez-Gimeno, E., & Valencia-Peris, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 40, 28-44.
- Pérez, B. M. (2014). Salud: entre la actividad física y el sedentarismo. *Anales Venezolanos de nutrición* 27(1), 119-128.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_avn/article/view/22758
- Pérez-Hernández, H., & Simoni-Rosas, C. (2019). Transitando del juego motriz a la ludomotricidad en educación física. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 10(60), 42-56.
- Pérez-Lopez, I. J., & Delgado Fernández, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la educación física escolar. *Revista de educación*, 360. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-113>
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391. <https://doi.org/10.1086/209405>
- Pihu, M., & Hein, V. (2007). Autonomy support from physical education teachers, peers and parents among school students: Trans-contextual motivation model. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 12, 116-146.
- Pinilla-Fonseca, N. J., Gamboa-Mora, M. C., & Morales-Barrera, M. (2022) Evaluación de la formación integral escolar a través de un diseño cuasiexperimental. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 690-698.
- Ramírez, A. A., & Chel, D. E. (2019). Análisis de la Reforma Educativa en México, desde la perspectiva de Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2), 1-17. <http://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.2>
- Ramírez-Nava, R., Vergara-Torres, A. P., Ortiz-Rodríguez, V., López-Walle, J. M., & Tristán, J. (2023). El rol de la presentación de las tareas sobre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar en futbolistas universitarios.

Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 50, 387–394. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99900>

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Renes, P., & Martínez, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 9(18), 224-243.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. E. (1994). Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46(3), 270–280.
<https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484126>
- Rink, J. E. (2010). *Teaching Physical Education for Learning*. (6th ed.) McGraw-Hill.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on Effective Teaching in Elementary School Physical education. *The Elementary school Journal*, 108(3), 207-218. <https://doi.org/10.1086/529103>
- Rivera. J. M., Aguirre, J. F., & Núñez, O. (2022). Educación Física y estilos de vida saludable; una mirada a los referentes actuales. *Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física*, 1(1), 1-10.
<https://doi.org/10.54167/rmccf.v1i1.891>
- Rivero-Alvea, G., & Ries, F. (2023). La educación física de calidad y sus consideraciones para una aplicación teórica-práctica en el aula: na revisión narrativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(1), 44-59.

- Rodrigues, F., Faustino, T., Santos, A., Teixeira, E., Cid, L., & Monteiro, D. (2022). How does exercising make you feel? The associations between positive and negative affect, life satisfaction, self-esteem, and vitality. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3), 813-827. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1907766>
- Rodriguez-Gomez, I., Del Valle, S., & De la Vega-Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 383-388.
- Ruiz-Lores, A. Bayeux-Guevara, F., & Garcés-Carracedo, E. (2022). La autonomía motriz: Una idea contextualizada al área terapéutica de la educación física universitaria. *EduSol*, 22(78). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912022000100169&script=sci_arttext
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. En Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). The University of Rochester Press
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Selfdetermination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. *Handbook of Experimental Existential Psychology*, 449–479. <https://psycnet.apa.org/record/2004-21900-028>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and will?. *Journal of Personality*, 74(6)1557–1585. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>

- Ryan, R. M., la Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, *12*(1), 145–163. <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00106.x>
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, *9*, 701-728.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development*, *60*(2), 340-356. <https://doi.org/10.2307/1130981>
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. *Advances in Motivation and Achievement*, *7*, 115–149.
- Saiz-González, P., Iglesias, D., & Fernández-Río, J. (2023). Pedagogical models, physical activity and intention to be physically active: A Systematic Review. *Quest*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2209734>
- Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física; Una revisión sistemática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, *38*, 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Sánchez-Encalada, E. D. Ávila-Mediavilla, C. M., García-Herrera, D. G., & Bravo-Navarro, W. H. (2020) El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en época de pandemia. *Revista científica Polo del Conocimiento*, *5*(11), 455-467. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i11.1936>
- Sánchez, G. I., Jara, G. I., & Verdugo, F. A. (2020). Nudos críticos en la inserción de docente principiantes: lecciones para los programas de formación docente. *Información Tecnológica*, *31*(4), 189-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400189>

- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista Psicodidáctica*, 19(2), 387-406.
- Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aibar, A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 3-8.
- Shamah-Levy, T., Vielma-Orozco, E., Heredia-Hernández, O., Romero-Martínez, M., Mojica-Cuevas, J., Cuevas-Nasu, L.,... Rivera-Dommarco, J. (2020). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-2019: Resultados Nacionales*. Instituto Nacional de Salud Pública. <https://doi.org/10.21149/12280>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <Http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Siedentop, D., & Tannehill, S.(1999). Developing teaching skills in physical education. *Non-Journal*, 344. <https://eric.ed.gov/?id=ED127324>
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society. Iowa City, IA.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. (2010). Predictores motivacionales del esfuerzo de los estudiantes de educación física, las intenciones de práctica de ejercicio físico en el tiempo de ocio: Un análisis multinivel crecimiento lineal. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 99-120.
- Tang, M., Wang, D., & Guerrien, A. (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later

- life: Contributions of self-determination theory. *PsyCh journal*, 9(1), 5–33.
<https://doi.org/10.1002/pchj.293>
- Teixeira, P. J., Carraca, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and selfdetermination theory; A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(78), 1-30.
- Trigueros-Ramos, R., Navarro-Gómez, N., Aguilar-Parra, J. M., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232.
- Tristán, J. L., López-Walle, J. M., Tomás, I., Cantú-Berrueto, A., Pérez-García, J. A., & Castillo, I. (2016). Development and validation of the coach's task presentation scale: A quantitative self-report instrument. *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 68–77.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.04.002>
- Tristán, J., Vergara-Torres, A., Vanegas-Farfano, M., Espino-Verdugo, F., Medina-Corrales, M., & Tomás, I. (2019). Presentación de las tareas proporcionado por el profesor, necesidades psicológicas y vitalidad subjetiva en alumnos de educación física. *Cuaderno de Psicología Del Deporte*, 19(3), 191–205.
<https://doi.org/10.6018/cpd.358561>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 271-360.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Valle-Ramírez, A., Sáez-Gallego, M., & Abellán, J. (2022). Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 44, 116-127.

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). *The five mini-theories of Self-Determination Theory: An historical overview, emerging trends, and future directions*. En T. C. Urdan, y S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, 105–166
- Velázquez, R., Hernández, J. L., Garoz, I., López, C., López-Rodríguez, M. A., Maldonado, A., Martínez, M. E., & Villagra, A. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344, 447-467.
- Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle, J. M., González-Gallegos, A., Pappous, A. S., & Tomás, I. (2021). Quality of the physical education teacher's instruction in the perspective of self-determination. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708441>
- Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle, J. M., González-Gallegos, A., Pappous, A., & Tomás, I. (2020). Students' Perceptions of Teachers' Corrective Feedback, Basic Psychological Needs and Subjective Vitality: A Multilevel Approach. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558954>
- Wegner, D. (2002). *The illusion of conscious will*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3650.001.0001>
- Welk, G. J. (1999). The Youth Physical Activity Promotion Model: A Conceptual Bridge Between Theory and Practice. *Quest*, 51(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/00336297.1999.10484297>
- Wheaton, D. E., Muthén, B., Alwin, D. F. & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. <https://doi.org/10.2307/270754>
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically Nested Covariance Structure Models for Multitrait-Multimethod Data. *Applied Psychological Measurement*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/014662168500900101>

- Yamila, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação en Revista Belo Horizonte*, 33, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J.A., Otero-Saborido, F., & Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>
- Zayas-Acosta, R. C. (2019). Estrategia para fomentar la iniciación deportiva desde la Educación Física, en la infancia preescolar. *Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 14(3), 337-354. <http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/818>
- Zueck, M. C., Ramírez, A. A., Rodríguez, J. M., & Irigoyen, H. E. (2020). Satisfacción en las clases de educación física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 33-40. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69027>

Anexos

Consentimiento Informado



Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Organización Deportiva



Fecha: _____

Estimado(a) padre, madre o tutor(a):

Nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su autorización para que su hijo(a), _____, participe en un estudio de investigación llevado a cabo por un grupo de investigadores de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El propósito de este estudio es comprender cómo se sienten los alumnos en la clase de educación física.

Objetivo del estudio:

El objetivo principal de esta investigación es evaluar las percepciones y sentimientos de los estudiantes respecto a sus clases de educación física. Para ello, se les aplicarán encuestas que nos permitirán recopilar información valiosa para mejorar la calidad de la educación física en las escuelas.

Procedimiento:

1. **Encuesta:** Su hijo(a) será invitado a responder una serie de preguntas relacionadas con sus experiencias y sentimientos en la clase de educación física.
2. **Duración:** La encuesta tendrá una duración aproximada de 20 minutos.
3. **Confidencialidad:** La información recolectada será tratada con la más estricta confidencialidad. Los datos serán utilizados únicamente con fines académicos y de investigación, garantizando el anonimato de los participantes.

Beneficios y riesgos:

No existen riesgos conocidos asociados con la participación en este estudio. Aunque no hay beneficios directos para su hijo(a), la información obtenida contribuirá al mejoramiento de las prácticas educativas en el área de la educación física.

Participación voluntaria:

La participación de su hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede decidir si desea que su hijo(a) participe o no, y puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin que esto afecte la relación con la escuela o con los investigadores.

Consentimiento:

Si está de acuerdo en que su hijo(a) participe en este estudio, por favor firme y devuelva el formulario adjunto. Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en ponerse en contacto con nosotros a través del siguiente correo electrónico: eric.esquedav@uanl.edu.mx. Agradecemos de antemano su colaboración y apoyo en esta importante investigación.

Atentamente,

M. C. D. Eric Iván Esqueda Valerio
Doctorante del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física
Facultad de Organización Deportiva
Universidad Autónoma de Nuevo León

Consentimiento Informado

Yo, _____, autorizo a mi hijo(a), _____, a participar en el estudio titulado " Presentación de las tareas, necesidades psicológicas básicas e intenciones de ser físicamente activo los niños de educación primaria" llevado a cabo por la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Firma: _____

Fecha: _____

Encuesta sobre mi clase de educación física

Datos generales

Nombre de la escuela: _____

Turno de la escuela: M V

Sexo: Niño Niña Edad: Grado: 5° 6° Grupo: A B C

Tu profesor de educación física es:

Hombre: Mujer:

¿Cuántos días a la semana tienes clase de educación física?

1 2 3 4

¿Cuántos minutos en promedio tienes de clase de educación física?

30 40 50 1 hora

Marca con una cruz (x) el número de la alternativa elegida.

| | | Completamente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutral | De acuerdo | Completamente de acuerdo |
|----|--|-----------------------------|---------------|---------|------------|--------------------------|
| 1 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me dice en qué poner más atención para realizar correctamente la actividad, tarea o ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me dice en qué enfocarme para hacer bien los movimientos de la actividad, tarea o ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me demuestra cómo no se deben de hacer los movimientos, utilizando a un compañero o algún otro medio visual como ejemplo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) menciona el objetivo de cada una de las tareas, actividades o ejercicios que se van a realizar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me pide demasiados objetivos en los que debo poner más atención para hacer la actividad, tarea o ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me explica verbalmente el movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me dice de manera precisa en qué poner más atención en el ejercicio que se va a realizar, mostrándonos que de esa forma el ejercicio se puede realizar con menos esfuerzo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me informa sobre los elementos (colocación de manos, pies, etc.) de calidad en los que me tengo que enfocar al realizar un movimiento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me demuestra la forma correcta de hacer un movimiento utilizando a un compañero o algún otro medio visual como ejemplo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me explica claramente qué y cómo hacer las cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Durante las clases de educación física mi profesor(a) me demuestra visualmente la forma de hacer un movimiento utilizando a un compañero o algún otro medio visual como ejemplo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Marca con una cruz (x) el número de la alternativa elegida.

| | | Totalmente falso | Algo falso | Ni falso/ Ni verdadero | Algo verdadero | Totalmente Verdadero |
|----|---|------------------|------------|------------------------|----------------|----------------------|
| 1 | En mi clase de Educación Física siento que tengo la libertad y posibilidad de elegir las actividades de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | En mi clase de Educación Física siento que la mayoría de las actividades que hago, las hago porque "tengo que hacerlas". | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | En mi clase de Educación Física siento que le importo a mis compañeros que me importan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | En mi clase de Educación Física me siento excluido del grupo al que quiero pertenecer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | En mi clase de Educación Física siento que puedo hacer las actividades bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | En mi clase de Educación Física tengo serias dudas acerca de que pueda hacer bien las actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | En mi clase de Educación Física siento que mis decisiones reflejan lo que realmente quiero. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | En mi clase de Educación Física me siento obligado(a) a hacer muchas actividades que yo no elegiría hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | En mi clase de Educación Física me siento conectado con los compañeros que se preocupan por mí y por los cuales yo me preocupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | En mi clase de Educación Física siento que los compañeros que son importantes para mí son fríos y distantes conmigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | En mi clase de Educación Física me siento capaz en las actividades que hago. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | En mi clase de Educación Física me siento decepcionado(a) con muchas de mis participaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | En mi clase de Educación Física siento que mis elecciones expresan lo que realmente soy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | En mi clase de Educación Física me siento presionado(a) a hacer muchas actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | En mi clase de Educación Física me siento cerca y conectado(a) con otros compañeros que son importantes para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | En mi clase de Educación Física tengo la impresión de que le disgusto a los compañeros con los que paso tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | En mi clase de Educación Física siento que soy capaz de alcanzar los objetivos de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | En mi clase de Educación Física me siento inseguro(a) de mis habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | En mi clase de Educación Física siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | En mi clase de Educación Física siento que las actividades de la clase son una serie de obligaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | En mi clase de Educación Física tengo una sensación de calidez cuando estoy con los compañeros con los que paso tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | En mi clase de Educación Física siento que la relación con mis compañeros es superficial. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | En mi clase de Educación Física siento que puedo cumplir con éxito las actividades difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | En mi clase de Educación Física me siento como un(a) fracasado(a) por los errores que cometo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Marca con una cruz (x) el número de la alternativa elegida.

| | | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Medianamente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|---|-----------------------------|---------------|----------------------------|------------|--------------------------|
| 1 | Me interesa el desarrollo de mi forma física. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Al margen de las clases de educación física, me gusta practicar deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Después de terminar (salir) el instituto (escuela), quisiera formar parte de un club deportivo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Después de terminar (salir) el instituto (escuela), me gustaría mantenerme físicamente activo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Habitualmente práctico deporte en mi tiempo libre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |