

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, REGULACIÓN INTRÍNSECA Y VITALIDAD
SUBJETIVA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

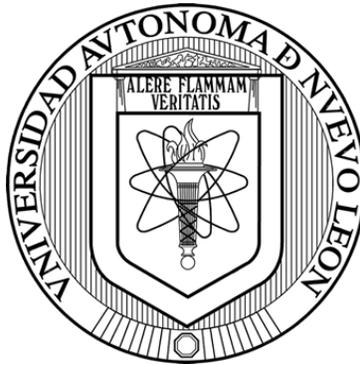
PRESENTA

DIANA MAGDALENA VARGAS BATRES

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORANDA EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

JULIO, 2024

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, REGULACIÓN INTRÍNSECA Y VITALIDAD
SUBJETIVA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

PRESENTA

DIANA MAGDALENA VARGAS BATRES

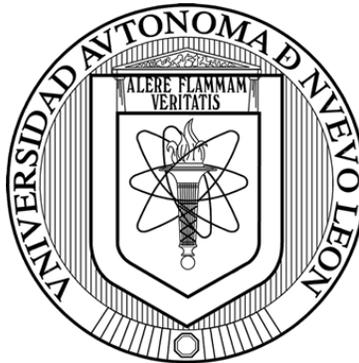
**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORANDA EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

DIRECTOR DE TESIS

DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ

JULIO, 2024

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, REGULACIÓN INTRÍNSECA Y VITALIDAD
SUBJETIVA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

PRESENTA

DIANA MAGDALENA VARGAS BATRES

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORANDA EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

DIRECTOR DE TESIS

DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ

CODIRECTORES DE TESIS

DR. ARGENIS PENIEL VERGARA TORRES

DRA. JEANETTE MAGNOLIA LÓPEZ WALLE

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 de la **M. D. E. F. Diana Magdalena Vargas Batres**, titulado “**Presentación de las tareas, regulación intrínseca y vitalidad subjetiva en alumnos de Educación Física**”, 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



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

San Nicolás de los Garza, N. L.



FOD

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

Julio 2024

“Presentación de las tareas, regulación intrínseca y vitalidad subjetiva en
alumnos de Educación Física”

Presentado por:

Diana Magdalena Vargas Batres

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 Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, Dr. Argenis Peniel Vergara Torres y Dra. Jeanette Magnolia López Walle, 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 DE TESIS

Dr. Argenis Peniel Vergara Torres

CO-DIRECTOR

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
CO-DIRECTOR

Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

San Nicolás de los Garza, N.L.



FOD

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

Julio, 2024

“Presentación de las tareas, regulación intrínseca y vitalidad subjetiva en
alumnos de Educación Física”

Presentado por:

Diana Magdalena Vargas Batres

Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Presidente

Dr. Francisco Javier Mendoza Farías
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Secretario

Dra. Samantha Medina Villanueva
Facultad de Organización Deportiva, UANL
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

Dr. Luis Tomás Ródenas Cuenca
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente

Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L.

Julio 2024

Dedicatoria

Quiero tomar este momento para expresar mi profundo agradecimiento a las personas que han sido pilares fundamentales en mi vida y en el camino hacia la culminación de este trabajo académico.

En primer lugar, a mi esposo y compañero Eric Iván Esqueda, por su apoyo incondicional y por adentrarnos juntos en esta aventura. Ha sido la fuerza impulsora detrás de cada página escrita y cada meta alcanzada en este viaje. Gracias por estar siempre a mi lado, no solo como mi compañero de vida, sino como mi confidente y mi mayor motivación. Tu paciencia infinita y tu constante aliento han sido la piedra angular sobre la cual he construido este logro académico.

A mis queridos hijos Ivana y Eric, quienes han llenado mis días con risas, amor y una inmensa alegría. Cada paso dado en este camino lo he tomado pensando en ustedes, en el legado que quiero dejarles y en el ejemplo que deseo ser para ustedes. A pesar de los sacrificios y el tiempo que este proyecto me ha demandado, ustedes han sido mi mayor inspiración para perseverar y seguir adelante. Gracias por comprender mis ausencias y por celebrar cada pequeño avance conmigo. Este logro es también suyo, porque cada día me impulsan a ser una mejor persona y profesional.

A mi mamá, por ser mi primera maestra en la vida y mi eterna fuente de fortaleza. Tus consejos siempre oportunos y tu apoyo incondicional han sido la brújula que ha guiado mis decisiones y la inspiración que ha alimentado mis sueños. Gracias por creer en mí desde el principio y por alentarme a continuar a pesar de las ausencias durante este tiempo dedicado al estudio.

A mis suegros, por su apoyo constante y generoso a lo largo de esta aventura y por su paciencia durante nuestras ausencias. Su aliento y respaldo han significado mucho para nuestra familia.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis amigas y compañeras del doctorado por su inquebrantable apoyo y compañerismo a lo largo de este viaje. Su ánimo, experiencias compartidas y amistad han sido invaluable para mí. Gracias por ser una fuente de inspiración y por hacer de esta experiencia algo verdaderamente memorable.

Este logro académico no habría sido posible sin el amor incondicional, el apoyo desinteresado y las palabras de aliento de cada uno de ustedes. Cada gesto de cariño, cada conversación alentadora y cada sacrificio compartido ha sido una piedra angular en mi camino hacia este logro. Desde lo más profundo de mi corazón, les agradezco por ser mis pilares, mis motivadores y mis guías en este viaje

Agradecimiento

Quiero expresar mi sincero agradecimiento al Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, mi director de tesis, por su invaluable orientación, apoyo y dedicación a lo largo de este proceso académico. Sus profundos conocimientos y guía experta fueron fundamentales para dar forma a este trabajo y para ayudarme a superar los desafíos que encontré en el camino. Gracias por su paciencia, por brindarme claridad en cada etapa del proyecto y por motivarme a alcanzar estándares más altos de excelencia académica y por todo su apoyo incondicional

Asimismo, deseo agradecer de manera especial a la Dra. Jeanette Magnolia López Walle por su generosidad al compartir su conocimiento en redacción y estadística en la investigación. Sus aportaciones fueron cruciales para enriquecer este trabajo con nuevas perspectivas y enfoques innovadores. Su apoyo no solo contribuyó al desarrollo de mi investigación, sino que también me inspiró a explorar nuevas áreas y profundizar en el análisis de los resultados.

Además, agradezco la colaboración y el aporte del Dr. Argenis Peniel Vergara Torres a este estudio. Su conocimiento y experiencia fueron fundamentales para comprender los diferentes elementos significativos en la elaboración de esta tesis.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todos mis maestros del doctorado que me ayudaron a crecer. Su sabiduría, guía y dedicación han sido fundamentales en mi desarrollo académico y personal. Gracias por compartir sus conocimientos y por inspirarme a alcanzar mis metas.

Ha sido fundamental para mi crecimiento académico y la realización de este proyecto recibir consejos y orientación oportuna de ustedes. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento por su compromiso, dedicación y disposición para compartir su invaluable conocimiento conmigo. Su ayuda ha sido crucial en mi camino hacia la obtención del doctorado, no solo en el ámbito profesional, sino también en mi desarrollo personal.

Agradezco de todo corazón el tiempo que han dedicado a guiarme, así como sus valiosas contribuciones que han enriquecido significativamente mi investigación. Su apoyo ha sido una inspiración constante y una guía indispensable a lo largo de este proceso.

Cada uno de ustedes ha dejado una marca indeleble en este viaje académico, y estoy profundamente agradecido por su invaluable contribución a mi desarrollo profesional y personal.

Con gratitud.

Diana Magdalena Vargas Batres

Resumen

El objetivo principal de esta tesis fue examinar las interrelaciones entre la presentación de las tareas con calidad por parte de los profesores, la motivación intrínseca de los estudiantes y su vitalidad subjetiva en el contexto de la educación física. **Metodología:** Este estudio es de tipo no experimental, transversal y correlacional. La población estuvo compuesta por 459 alumnos de sexto grado de primaria en la zona metropolitana de Monterrey, México. Se utilizaron tres instrumentos: la escala de presentación de las tareas, la escala de locus percibido de causalidad y la escala de vitalidad subjetiva. **Resultados:** Los análisis de asimetría y curtosis indicaron una falta de normalidad en los datos, por lo que se utilizó la rho de Spearman para determinar las correlaciones. Se encontró que la presentación de las tareas con calidad se correlacionó positivamente con la motivación intrínseca y la vitalidad subjetiva. Los análisis factoriales confirmatorios demostraron una buena consistencia interna y validez factorial de los instrumentos utilizados. **Resultados:** Los modelos estructurales (M1, M2 y M3) mostraron índices de ajuste adecuados, revelando una mediación total de la motivación intrínseca en la relación entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva. **Discusión:** Los hallazgos apoyan la Teoría de la Autodeterminación, sugiriendo que la calidad de la presentación de las tareas por parte del profesor influye significativamente en la motivación intrínseca y el bienestar psicológico de los estudiantes. La percepción de una presentación de las tareas con calidad mejora la vitalidad subjetiva de los alumnos, promoviendo un sentido de autonomía y competencia. El análisis de los modelos estructurales confirma que la motivación intrínseca mediatiza completamente la relación entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva, resaltando la importancia de crear un entorno de aprendizaje. **Conclusión:** La investigación proporciona evidencia empírica sobre la importancia de la presentación de las tareas con calidad en educación física y su impacto en la motivación intrínseca y la vitalidad subjetiva de los estudiantes. Se destaca la necesidad de que los profesores implementen estrategias pedagógicas que promuevan la autonomía y la motivación intrínseca para maximizar el bienestar y el rendimiento de los alumnos.

Abstract

The main objective of this thesis was to examine the interrelationships between the clear presentation of tasks by teachers, students' intrinsic motivation, and their subjective vitality in the context of physical education. **Methodology:** This study is non-experimental, cross-sectional, and correlational. The population consisted of 459 sixth-grade students in the metropolitan area of Monterrey, Mexico. Three instruments were used: the task presentation scale, the perceived locus of causality scale, and the subjective vitality scale. **Results:** Skewness and kurtosis analyses indicated a lack of normality in the data, so Spearman's rho was used to determine correlations. It was found that the clear presentation of tasks positively correlated with intrinsic motivation and subjective vitality. Confirmatory factor analyses demonstrated good internal consistency and factorial validity of the instruments used. Structural Model Results: The structural models (M1, M2, and M3) showed adequate fit indices, revealing a total mediation of intrinsic motivation in the relationship between task presentation and subjective vitality. **Discussion:** The findings support the Self-Determination Theory, suggesting that the quality of task presentation by the teacher significantly influences students' intrinsic motivation and psychological well-being. The perception of a clear task presentation enhances students' subjective vitality, promoting a sense of autonomy and competence. The structural model analyses confirm that intrinsic motivation fully mediates the relationship between task presentation and subjective vitality, highlighting the importance of creating a supportive learning environment. **Conclusion:** The research provides empirical evidence on the importance of clear task presentation in physical education and its impact on students' intrinsic motivation and subjective vitality. It underscores the need for teachers to implement pedagogical strategies that promote autonomy and intrinsic motivation to maximize students' well-being and performance.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN -----	1
CAPÍTULO 1 -----	8
FUNDAMENTO TEÓRICO -----	9
Educación Física -----	9
La importancia de la Educación Física-----	9
Forma de enseñar en sesión de educación física-----	10
Presentación de las tareas -----	12
Conceptualización-----	12
Desarrollo para una presentación de la tarea con calidad -----	14
Beneficios derivados de una presentación de tareas con calidad -----	18
Estudios relacionados sobre la presentación de las tareas en el ámbito de la educación física y el deporte -----	19
La motivación -----	22
Conceptualización-----	22
Tipos de motivación según la Teoría de la Autodeterminación-----	23
La importancia de la motivación en la educación física -----	27
Estudios relacionados de la motivación en el contexto de la educación física y el deporte -----	29
Bienestar psicológico -----	32
Conceptualización-----	32
La importancia del bienestar-----	34
La Vitalidad Subjetiva -----	36
Conceptualización-----	36
Estudios de la vitalidad subjetiva con la educación física y el deporte -----	38
CAPÍTULO 2 -----	41
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS -----	42
Tipo de estudio -----	42
Población -----	42
Tamaño de la muestra y tipo de muestra -----	42

Criterios de inclusión, exclusión y eliminación	43
Criterios de inclusión:.....	43
Criterio de exclusión:	43
Criterios de eliminación:	43
Instrumentos	43
Instrumentos de medición de variables de estudio	44
Presentación de las tareas	44
Definición y descripción del instrumento.....	44
Ítems de la Escala de Presentación de las Tareas en Educación Física (EPTE)	45
Motivaciones	46
Definición y descripción del instrumento.....	46
Ítems de la escala de Percepción Locus Causalidad (PLOC)	46
Vitalidad subjetiva	47
Definición y descripción del instrumento.....	47
Ítems de la Escala de Vitalidad Subjetiva (SVS)	48
Procedimiento	48
Análisis Estadístico	49
CAPÍTULO 3	50
RESULTADOS	51
Resultados	51
Análisis de distribución de los datos	51
Mediación, desviación y valores de asimetría y curtosis de los ítems	51
Estadísticos descriptivos	52
Estadísticos descriptivos, fiabilidad y correlación entre las variables de estudio	53
Análisis factorial confirmatorio	53
Análisis de ecuaciones estructurales.....	54
CAPÍTULO 4	60

DISCUSIONES	61
CAPÍTULO 5	68
CONCLUSIONES	69
REFERENCIAS	71
ANEXOS	95

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

TABLA 1	42
Instrumentos de medición de variables de estudio.....	44
TABLA 2.....	51
Mediación, desviación y valores de asimetría y curtosis de los ítems.....	51
TABLA 3.....	53
Estadísticos descriptivos, fiabilidad y correlación entre las variables de estudio	53
TABLA 4.....	54
Índices de bondad de ajuste de las variables de estudio	54

Figura

FIGURA 1	6
Representación gráfica del Modelo Hipotetizado	6
FIGURA 2	15
Organización secuencial de la estructura de la presentación de la tarea de manera lógica (Rink, 2019).....	15
FIGURA 3	24
Tipos de Motivación con sus tipos de regulaciones, locus de causalidad y procesos correspondientes (Ryan & Deci, 2000a).....	25
FIGURA 4	55
Modelo 1 (M1) relación directa	55
FIGURA 5	56
Solución estandarizada del modelo 2 (M2).....	57

FIGURA 6	58
Solución estandarizada del modelo 3 (M3).....	58

Introducción

Según los resultados realizados por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2018-19), el sobrepeso y la obesidad son problemas prevalentes en México, afectando tanto a las áreas urbanas como rurales. Aproximadamente un tercio de los niños en edad escolar y el 35% de los adolescentes presentan estas condiciones de salud (ENSANUT, 2018-19). Además, el 84.6% de los niños y adolescentes no cumplen con los criterios de actividad física (AF) establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) para ser considerados físicamente activos.

La Educación Física (EF) juega un papel crucial en fomento del ejercicio físico diario y en la adopción de hábitos de vida saludables entre niños y jóvenes (Digelidis et al., 2003; Gil et al., 2012; Grao-Cruces et al., 2023; Ortiz-Zorrilla et al., 2023; Rodríguez et al., 2020). La calidad de la motivación y la experiencia positiva durante las (AF) en EF influyen significativamente en la participación continua en actividades físicas fuera del contexto escolar (Lentillon-Kaestner & Patelli, 2016; Navarro-Páton et al., 2018; Zueck et al., 2020; Walseth et al., 2018).

Para que la EF sea efectiva, es necesario que los educandos sean competentes de utilizar lo aprendido en la vida diaria, contribuyendo así a la transformación social (López et al., 2016). La formación continua del profesorado es esencial para mejorar la gestión del aula, reflexionar sobre la práctica docente y proponer mejoras educativas (López et al., 2016). Andrews (2011) y Lape et al. (2014) subrayan la importancia de que el profesor cree un ambiente que propicie que sus estudiantes colaboren en cada una de las actividades. Es fundamental que la sesión de educación física se transforme en un entorno donde se promuevan prácticas positivas, favoreciendo el bienestar y fomentando hábitos saludables que obtengan en su vida diaria (Rodríguez et al., 2020).

En los últimos años, los estudios sobre la dinámica del aula, especialmente desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (SDT, Self-Determination Theory, Ryan & Deci, 2017) en educación física, han cobrado

relevancia. Hall et al. (2011) señalan que la presentación de las tareas con calidad (PTC) es la práctica más indispensable del profesor en el proceso educativo en EF, siendo una herramienta crucial para la calidad de su formación (Hall et al., 2011; Rink, 2019).

Rink (1994) describe la presentación de tareas (PT) como el momento en que el docente informa a sus alumnos sobre lo que deben hacer y cómo deben hacerlo. Una PTC necesitan incluir las siguientes características: 1) explicaciones completas, claras y precisas de la tarea a realizar (Hall et al., 2011; Rink, 2019); 2) uso de un lenguaje sencillo y familiar, además de recurrir a conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, realizando demostraciones paso a paso basadas en puntos cualitativos claves para una ejecución precisa (Chen et al., 2011, Chen et al., 2012; Rink, 2019); 3) utilizar una cantidad adecuada de indicaciones, evitando el exceso para no generar confusión en los alumnos (Rink, 2019); 4) explicación de las expectativas del docente y los objetivos a alcanzar al realizar la tarea (Chen et al., 2011; Chen et al., 2012); y 5) asegurarse que los alumnos han comprendido la actividad mediante la realización de preguntas (Rink, 2019).

Una PT bien desarrollada con estas características garantizará que los alumnos realicen lo que el profesor ha programado para la clase (Chen et al., 2012; Rink, 2019), lo que a su vez permitirá una mayor optimización en la duración dedicada a la práctica de los movimientos (Hall et al., 2011). Durante la ejecución de la tarea, es inevitable cometer errores, como en cualquier contexto humano (Mouratidis et al., 2010). En este sentido, el papel del profesor es necesario para el momento de monitorear el rendimiento de sus alumnos para que mejoren en su práctica (Chen et al., 2012; Hattie & Timperley, 2007).

Investigaciones recientes (Tristán et al., 2019; Vergara-Torres et al., 2020) han encontrado que la instrucción del profesor puede favorecer la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos a través de la presentación de tareas, lo cual incide en un mayor índice de vitalidad subjetiva (VS), definido como la sensación de poseer energía y vigor para realizar las actividades

deseadas (Ryan & Frederick, 1997), siendo un guía destacado para el bienestar individual (Vlachopoulos et al., 2011).

La motivación se describe como un proceso interno que impulsa a una persona hacia un objetivo específico, generando una acción consciente y la disposición para asumir el esfuerzo necesario para alcanzarlo. Esto incluye elementos como necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas (Herrera & Zamora, 2014). La motivación es crucial para comenzar, dirigir, mantener y dejar de participar en actividades en la clase de EF. La calidad del impulso motivacional resulta un papel crucial en este contexto, ya que influye directamente en el rendimiento para lograr el desarrollo motor deseado, incluida la continuidad en la práctica, como lo señalan estudios (Méndez-Giménez et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2013b).

La SDT, desarrollada por Ryan y Deci (2017), es una gran teoría extensamente investigada y citada, concentrándose en analizar en el comportamiento de las personas que se encuentran impulsados y regulados por interés propio. El punto fundamental de la motivación, es abarcar la regulación intrínseca, donde la ejecución de una acción surge del placer o la satisfacción personal, estando autodeterminada por la propia persona, la motivación extrínseca, la cual deriva de diversos factores externos que determinada el comportamiento, incluyendo la falta total de motivación, también identificada como no motivación (Ryan & Deci, 2000a).

Estudios han encontrado la relación que existe entre el estilo del maestro para promover una vida saludable con bienestar en los alumnos (Sallis, 1994, 1999; Zamarripa et al., 2016; Zueck et al., 2020). La literatura ha explorado el bienestar psicológico (BP) en tres enfoques distintos. El primero es el "enfoque del malestar mental", que define el bienestar psicológico como la inexistencia de síntomas clínicos como la ansiedad o la tristeza (Ryan & Deci, 2001; Zhang et al., 2020). No obstante, existen enfoques centrados en elementos positivos del BP en lugar de solo la ausencia de lo negativo: la perspectiva hedónica y eudaimónica (Diener, 1984).

El enfoque eudaimónica se centra en el crecimiento del potencial humano y en el desempeño óptimo del ser humano (Ryff, 1989; Waterman, 1993); en cambio, la perspectiva hedónica se enfoca en maximizar las sensaciones de gusto y alegría con la vida. Según esta visión, el BP se describe por un nivel superior de emociones positivas y una disminución de emociones negativas (McDowell, 2010). De esta manera, las emociones positivas se describe como el estado en el que un sujeto se siente entusiasmado, con energía y atento, mientras que las emociones negativas están asociadas con sensaciones de molestia, ansiedad o indisposición (Gray & Watson, 2007; Watson et al., 1999).

Otro enfoque del BP es el bienestar subjetivo, que implica la valoración general de la vida de un individuo e incluye aspectos cognoscitivos y emocionales (Diener, 1994). Este enfoque considera indicadores como la satisfacción con la vida, los sentimientos positivos y negativos, y el sentimiento de felicidad (Veenhoven, 2009).

Los estudios de Garza-Adame et al. (2017), Esqueda- Valerio et al. (2024) y Vergara-Torres et al. (2021) han evidenciado que una PTC está relacionada con la satisfacción y las necesidades psicológicas básicas de los alumnos. Según la SDT, esta satisfacción se encuentra asociada con la clase de motivaciones más autodeterminada, especialmente con la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2002). No obstante, en el ámbito deportivo, es conocida la existencia de premios externos que influyen en la actuación de los alumnos (Dixon, 2018; Jetzke & Mutz, 2020). En este contexto, la SDT sostiene que las motivaciones con baja autodeterminación están relacionadas con bajo nivel de bienestar.

La presente investigación es probar si el clima social que genera el docente a través de la PTC y su motivación intrínsecamente para que realizar la tarea por gusto o el valor que les despierte. Esta investigación se basa en la SDT y busca llenar un vacío en la investigación existente en México, explorando la relación de la PTC, regulación intrínseca y la VS en alumnos de EF. Las investigaciones han demostrado que los entornos sociales manipulados minimizan la regulación

intrínseca (Ryan & Deci, 2000a), mientras que los que ayudan en la autonomía, la impulsan.

Esta investigación se llevará a cabo con un diseño no experimental, transversal y correlacional (Awang, 2012; Pandey & Pandey 2021), con una muestra de 459 participantes (238 hombres y 221 mujeres) pertenecientes al sexto año de primaria, con edades entre 10 y 12 años. Todos los participantes reciben clases de EF y provienen de escuelas públicas ubicadas en una zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León.

También exploramos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye la percepción de los estudiantes sobre la presentación de las tareas con calidad en la regulación intrínseca y cómo afecta esta regulación intrínseca en la vitalidad subjetiva en la clase de educación física?

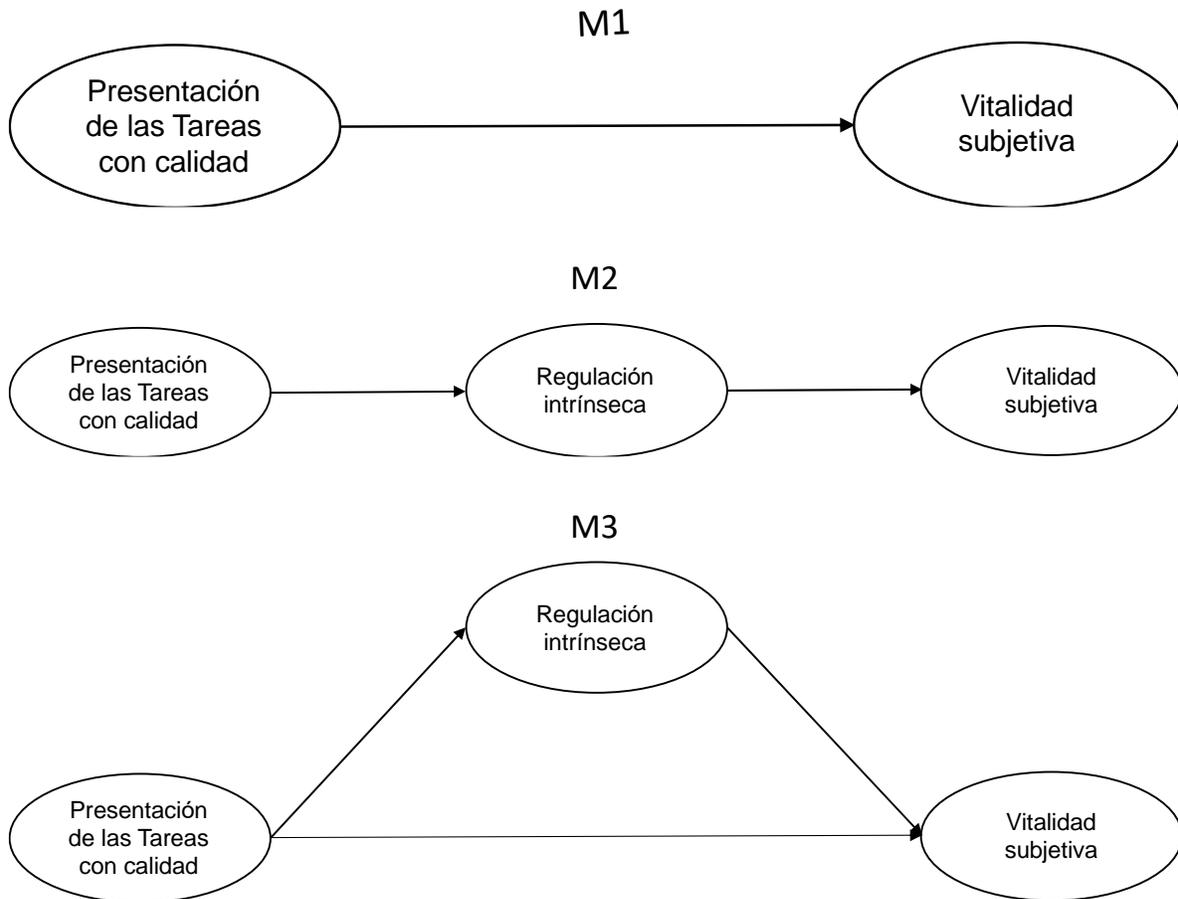
Para abordar esta pregunta de investigación, se ha establecido el siguiente objetivo general: explorar la interrelación entre la presentación de las tareas con calidad del profesor como un factor social, la regulación intrínseca como factor motivacional, y la vitalidad subjetiva en educación física.

Se evaluarán tres modelos:

- Modelo 1 (M1): Analiza la relación directa entre cómo los estudiantes perciben la calidad de la presentación de las tareas por parte del profesor de educación física y la vitalidad subjetiva de los alumnos.
- Modelo 2 (M2): Examina las asociaciones en la secuencia: presentación de las tareas con calidad, regulación intrínseca, y la vitalidad subjetiva por parte de los alumnos.
- Modelo 3 (M3): Identificar el posible rol mediador de la regulación intrínseca entre la percepción de la presentación de las tareas con calidad por parte del profesor de educación física y la vitalidad subjetiva de los estudiantes (ver Figura 1).

Figura 1

Representación gráfica del Modelo Hipotetizado



Para lograr el objetivo general establecido, se plantean los siguientes objetivos específicos:

OE1: Valorar la percepción de los alumnos sobre la presentación de las tareas con calidad, la regulación intrínseca y su relación con la vitalidad subjetiva.

OE2: Analizar los tipos y grados de relación entre la entre las diferentes variables que componen el modelo hipotetizado.

OE3: Determinar la existencia de algún tipo de mediación por parte de la relación intrínseca, entre la relación de la presentación de las tareas con calidad por parte del profesor y la vitalidad subjetiva.

Después de revisar la literatura pertinente, se formulan las siguientes hipótesis:

H1. La presentación de las tareas con calidad por parte del profesor se asociará de manera positiva con la vitalidad subjetiva de los alumnos.

H2. La presentación de las tareas con calidad por parte del profesor se asociará positivamente tanto con la regulación intrínseca como con la vitalidad subjetiva de los alumnos.

H3. La regulación intrínseca mediará la relación entre la presentación de las tareas con calidad por parte del profesor y la vitalidad subjetiva .

Capítulo 1

Fundamento Teórico

Educación Física

La importancia de la Educación Física

La EF emerge como un factor clave en la educación de sus estudiantes, proporcionando habilidades mediante un enfoque dinámico y reflexivo, respaldado por estrategias didácticas motrices (Groa-Cruces et al., 2023; Renzi, 2009). La esencia de la EF radica en la organización psicomotriz, social y educativa, constituyendo un elemento esencial a lo largo de la vida de los estudiantes (Pastor, 2007).

La clase de EF es considerada un espacio donde fomenta en sus estudiantes el gusto por realizar AF, por lo que la convierte en un medio con gran potencial para desarrollar sus capacidades cognitivas, físicas y socioafectivas que se pueden utilizar en la vida diaria (Abarca-Sos et al., 2015; Baghurst et al., 2015; SEP, 2017).

Diversos estudios respaldan la capacidad de la clase de EF para involucrar a los jóvenes y niños en AF diarias y fomentar un estilo de vida sana (Abarca- Sos et al., 2015; Almagro et al., 2022; Digelidis et al., 2003). La EF se distingue del deporte y de otras AF en su capacidad de adaptarse para adaptarse a la participación de todos los alumnos, teniendo en cuenta sus habilidades, con el objetivo de realizar las tareas sugeridas por el docente dentro de la sesión (Lavega et al., 2014; Qi & Ha, 2012).

Investigaciones (Cox et al., 2008; Granero- Gallegos et al., 2014), indica que los estudiantes motivados y que disfrutaban de las clases de EF son más propensos para participar en actividades físicamente activas fuera del horario de la escuela. De acuerdo con Ryan y Deci (2017), la motivación intrínseca de los alumnos los lleva a interesarse por la actividad, experimentar mayor placer y sentirse más capaces de llevarla a cabo. Además, se ha observado que los alumnos con conductas favorables para la práctica física en EF, tienen probabilidades de

participar en AF fuera del contexto escolar (Baena- Extremera et al., 2012; Ruíz et al., 2010; Zueck et al., 2020).

Sin embargo, existen estudiantes que no disfrutan de las vivencias que proporciona la EF (Gómez et al., 2006). Por lo tanto, las prácticas positivas en las sesiones de EF pueden lograr un papel fundamental para implicar a sus estudiantes en hábitos más saludables y activos (Alexandr et al., 2016; Beltrán-Carrillo et al., 2012). Beltrán-Carrillo et al. (2012), señalan que las experiencias negativas acumuladas en la EF y en las actividades deportivas fomentan la inactividad física. Por tanto, la EF escolar es un contexto idóneo para abordar estas conductas sedentarias, ya que una de sus principales finalidades es promover y fomentar la práctica regular de AF entre los estudiantes (McKenzie & Lounsbery, 2013; Oviedo et al., 2013).

La figura del profesor es crucial para que se produzca en el alumno el bienestar y la participación (Leal- Soto et al., 2014; Zamarripa et al., 2016), así como para generar la motivación de sus alumnos y la adherencia de práctica de la AF fuera del contexto escuela, En este sentido, resulta esencial que el docente diseñe y realice actividades que resulten atractivas y motivadoras para los estudiantes (Moreno-Murcia et al., 2013b; SEP, 2017; Zueck et al., 2020). Por lo tanto, el ambiente que el maestro establece durante sesión, en conjunto con el tipo de motivación que los estudiantes obtengan con las tareas diseñadas, desempeñarán un papel crucial en la ejecución de las actividades (Coterón et al, 2013).

Forma de enseñar en sesión de educación física

La clase de EF debe emplear condiciones de enseñanza consistentes y eficientes que promuevan el desarrollo de acciones motrices, contribuyendo así al desarrollo integral y armónico del estudiante (Palao et al., 2011). El profesor desempeña un papel crucial al valorar, conocer y ser capaz de interactuar con los estudiantes durante la sesión (Chen et al., 2012; Chen et al., 2014).

Para lograr las metas de la educación y la enseñanza, es esencial considerar tanto el desarrollo motor como el socio afectivo de los estudiantes (Aktop & Karahan, 2012; Chen et al., 2014). Los maestros deberán de adquirir conocimiento y destrezas concretas para llevar a cabo su profesión educativa con compromiso (Husain et al., 2015).

La calidad de la clase de EF permite a los alumnos desarrollar y fortalecerán habilidades, aptitudes físicas y disposición positiva para ser capaces en los ambientes de las AF (Chen et al., 2016). Los docentes deben de poseer conocimientos pedagógicos y habilidades didácticas del área (Chen et al., 2011; Kim & Ko, 2016). Además, deben tener la capacidad de identificar las particularidades individuales de los alumnos y su entorno en el que se lleva a cabo la enseñanza, motivando a los estudiantes a adoptar disposición positiva hacia la sesión (Husain et al., 2015; Nicaise et al., 2007).

El plan de tarea se refiere a las actividades de enseñanza que el maestro elabora y planea para que sus estudiantes desarrollen en el transcurso de la clase. Es fundamental que estas tareas sean novedosas, variables (González-Cutre et al., 2010), estén directamente relacionadas con el nivel de desarrollo de los alumnos y estén diseñadas de manera gradual y ordenada. La cuidadosa elección y plan de las tareas, bajo estos principios, promueven la participación activa de los estudiantes y mejoran el éxito en la realización de las mismas (Ball & Forzani, 2009; Chen et al., 2012; Chen et al., 2014; Rink, 2010).

La PT se refiere a cómo el profesor comunica y explica la ejecución de las tareas o actividades de enseñanza para que el educando, comprenda lo que realizarán y sus aprendizajes anteriores y con los que están adquiriendo (Chen et al., 2012; Rink, 2010). Para garantizar una PTC, es fundamental que el docente informe el contenido de manera específica y detallada, utilizando ejemplos o imágenes pertinentes para facilitar la comprensión de los alumnos. Asimismo, debe destacar los elementos claves de la tarea y emplear ejemplos de condiciones verdaderas para describir su importancia (Chen et al., 2016; Rink, 2010). La

manera en que el docente presenta las tareas interviene lo que los alumnos aprenden y cómo comprenden lo que procederán a hacer (Chen et al., 2014).

La organización de la clase se refiere a cómo el maestro estructura los medios de enseñanza, los medios didácticos, las zonas de trabajo y a los estudiantes durante la sesión, con el fin de tener un contexto de enseñanza provechoso y participativo que aproveche el tiempo destinado a las tareas (Chen et al., 2012; Chen et al., 2014; Chen et al., 2016; Rink & Hall, 2008).

Para que los estudiantes aprovechen al máximo las tareas sugeridas, el maestro debe observar su implicación de forma individualizada y grupal, evaluando continuamente su desempeño para identificar posibles problemas o dificultades. Luego, el docente debe de tomar decisiones para corregir, mejorar o ajustar la complicación de las tareas según sea necesario. Si los alumnos tienen obstáculos para comprender o realizar la tarea, es esencial que el maestro vuelva a explicar y demostrar la manera correcta de llevarlas a cabo. Una apropiada solución instruccional producirá en los estudiantes incremento de crecimiento y aprendizaje motor (Chen et al., 2012; Chen et al., 2014; Chen et al., 2016; Rink, 2010).

Para asegurar un conocimiento de calidad en EF, los docentes deben poseer destrezas que encaminan la planeación y el orden para diseñar experiencias educativas, hasta la muestra de comunicación instructiva y la reacción efectiva a la ejecución de sus estudiantes (Hodges & Franks, 2002; Chen et al., 2014). Es fundamental que los docentes cuenten con las habilidades necesarias para asegurarse que la enseñanza se lleve de forma armoniosa y eficaz (Aktop & Karahan, 2012).

Presentación de las tareas

Conceptualización

La PT es un ámbito de intervención que utiliza constantemente el maestro en las sesiones de EF (Chen et al., 2012; Chen et al., 2016) es importante no solo

desde una perspectiva pedagógica, sino también como un factor significativo para el bienestar de los estudiantes (Garza-Adame et al., 2017). Por consiguiente, es relevante examinar cómo los maestros presentan las tareas, considerando la perspectiva de la SDT (Rayan & Deci, 2017, 2020) es relevante y necesaria para la enseñanza.

La PT (Tristán et al., 2016) o también conocida como estructura (Rink, 2019), es esencial antes de la realización de la ejecución hacia la acción motriz (Tristán et al., 2016). Se ha definido como la manera en que el docente transmite verbalmente a los alumnos qué hacer y cómo hacer antes de comenzar a realizar la acción de la tarea (Rink, 1994). Esto incluye tanto las comunicaciones verbales como no verbales del docente, tales como la descripción y la ejemplificación de las acciones que se realizará (Chen et al., 2012; Kelly & Melo, 2004; Piéron & da Costa, 1996; Rink, 2013; Tristán et al., 2016) una PTC requiere de poseer un plano cognitivo para desarrollar las destrezas de los alumnos (Magill, 1993; Rink, 2019).

Es importante mencionar que para el desarrollo del aprendizaje el maestro se apoya de las habilidades de aprendizaje de sus alumnos (Mackenzie & Lounsbury, 2013), El docente debe conocer los contenidos y propósitos de la educación y tener la hábil en transferir a sus educandos de manera específica, para lograr el potencial necesario para comenzar la participación dentro de la tarea (Rink, 2010).

Rink (2019) menciona que la PT es el tiempo en que el docente menciona a sus educandos que deben de realizar y cómo llevarlo a cabo. De otra forma, es la manera de hacerle saber cómo realizar el movimiento de la tarea de manera que sea fácil para los alumnos adaptar un plan motor y motivarse para participar (Rink, 1993, 2010). Esta comunicación se realiza de manera oral o no oral, lo que conlleva, explicar y demostrar el movimiento deseado por el maestro (Kelly & Melograno, 2004; Rink, 2010). Las muestras adecuadas y plenas son elementos necesarios de una PTC (Hall et al., 2011).

En la sesión de EF, se puede describir una tarea como aquellas actividades, movimientos y desafíos que ocurren en el aprendizaje dentro de la clase. Para Famose (1992), la tarea simboliza la capacidad de organizar una acción dirigida a un propósito con los siguientes factores: aclarar los efectos que se desean alcanzar, las limitaciones que le acompañan y qué indicaciones se deben considerar.

Sin embargo, para Siedentop (1998) la estructura se compone de propósitos y una serie de pasos que deben realizar. También, Parlebas (2008) entiende que la tarea es una organización de elementos que se deben de cumplir para lograr el objetivo, requiriendo la actuación de las acciones motrices de los alumnos.

Para la sesión de EF, una tarea será relevante siempre que aborde procesos de enseñanza que despierten la importancia de los educandos y los enlaces con los conocimientos anteriores (Coral & Lleixá, 2013). Rink (2010) define que la PT como un paso necesario dentro del entorno educativo y la destreza del profesor de gran impacto, dado que representa para los alumnos una experiencia de aprendizaje.

Desarrollo para una presentación de la tarea con calidad

La capacidad de PTC para lograr un aprendizaje es una competencia indispensable que un docente de EF debe poseer (Peiró & Sanchis, 2004). Independientemente del tipo del tema de la tarea (juego motor, deporte, escolar etc.), la explicación siempre es una práctica de comunicación (Rink, 2010), por lo tanto, es crucial que el maestro conozca los aspectos indispensables para obtener una tarea con calidad al momento de presentársela a sus estudiantes.

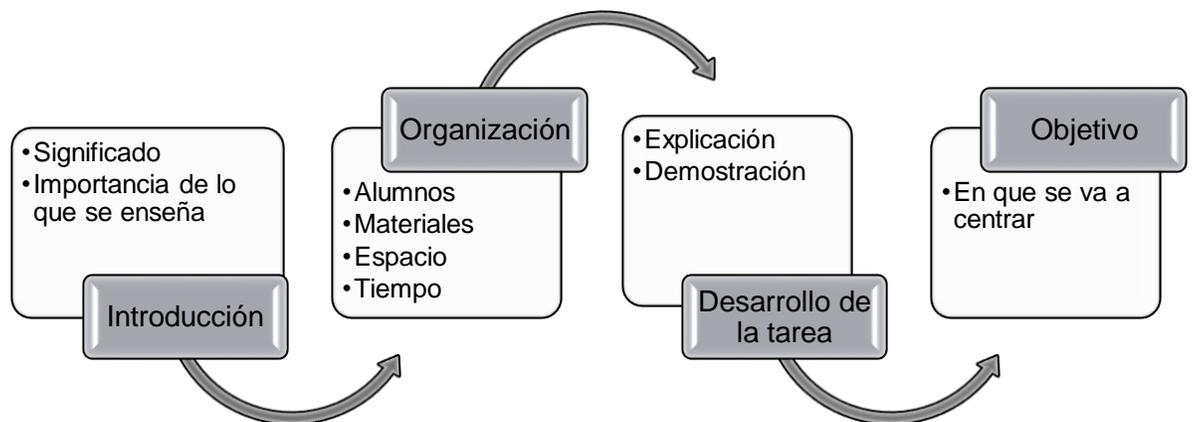
La PT es efectiva cuando los estudiantes desarrollan lo que el docente ha solicitado y la información es proporcionada es precisa (Rink, 2013). La habilidad para PT de manera que favorezca el conocimiento requiere tanto organización

como práctica (Rink, 2010). En este proceso, el maestro debe analizar varios elementos para explicar una PTC.

La PT implica la comunicación, verbal como la no verbal, para los estudiantes sobre el motivo y la relevancia de lo que están por aplicar. También incluye la organización del grupo, el espacio y el tiempo para la práctica, y la transmisión del enfoque o el propósito de la clase (Rink, 1994). Es de importancia secuenciar la estructura de la PT de manera lógica. A continuación, en la Figura 2, se detallan todos los puntos.

Figura 2

Organización secuencial de la estructura de la presentación de la tarea de manera lógica (Rink, 2019).



1. Introducción: Esta etapa marca el inicio donde el maestro menciona el significado y la relevancia de lo que enseña a los estudiantes.

2. Organización: En esta fase, proporciona a los estudiantes información sobre condiciones de la organización, que engloba la disposición de los estudiantes, el área disponible, los recursos necesarios y la duración requerida para llevar a cabo la tarea. La organización se considera una condición previo esencial para la introducción efectiva (Doyle, 1984), ya que una gestión adecuada de estos elementos contribuye a prevenir interrupciones, reducir la indisciplina

(Rink, 1994), facilita el aprendizaje y optimiza la duración dedicada a la tarea (Brophy & Good, 1986).

3. Desarrollo de la tarea: Esta fase abarca la intervención del profesor previa a la práctica, tanto verbales y no verbales, que incluyen la aclaración y la muestra precisa de las actividades o gestos técnicos (Chen et al., 2012; Rink, 2013; Tristán et al., 2019) que realizarán los estudiantes. Cuando los alumnos escuchan y observan la demostración de la tarea, cuentan con información que los llevara a una acción con menos posibilidad de error.

4. Objetivo: en esta fase final, es crucial que el profesor indique a los alumnos el aspecto específico del movimiento en el que debe de concentrarse para alcanzar el objetivo de la tarea y lo que se espera lograr al realizarlo (Rink, 2019).

Para garantizar una PTC, se requiere tener una orientación cognitivo que potencie las capacidades de los alumnos (Magil, 1993; Rink, 2019). Esta orientación cognitiva debe centrarse en destacar los aspectos cualitativos esenciales del movimiento requerido, los que son mencionados mediante pistas de enseñanza precisas, breves y en una cantidad adecuada para sus estudiantes (Chen et al., 2012; Rink, 2019).

Enseguida se enumeran unos puntos recomendados por Rink, (2010) para efectuar una presentación efectiva y de calidad de las de las tareas.

1. Captar el interés de sus estudiantes: Es esencial garantizar que los alumnos estén atentos y puedan oír y ver la instrucción. También es importante promover una postura posición adecuada y evitar que mantenerse sentados por largos períodos innecesarios.

2. Organizar lo que se realizara y los elementos logísticos de la tarea. La manera en la que se estructura el aprendizaje y se organizan los aspectos logísticos de una tarea puede influir en la respuesta del estudiante. Es crucial separar claramente la explicación del contenido de la tarea de su organización

práctica. Por ejemplo, si se va a participar el juego de “quemados”, primero se debe de explicar el contenido de la actividad y luego su organización de los equipos.

3. Mejorar la comunicación de tal manera que sea entendida: La claridad del docente se logra cuando coincide el movimiento de los estudiantes con lo que solicito su maestro. Es fundamental presentar la información de manera clara y lógica, hacer repeticiones de los elementos complejos y comprobar el entendimiento a través de preguntas. Asimismo, la PT debe ser dinámica, considerando la tonalidad, el ritmo del habla y los gestos no verbales.

4. Escoger el método de transmitir. El maestro puede seleccionar para comunicar la tarea verbalmente, por medio de demostraciones u otros materiales visuales. La elección del método depende de la experiencia de los alumnos y de la complejidad de la tarea. Las demostraciones especialmente útiles para alumnos más jóvenes, ya que tienden a comprender mejor a través de la visualización.

5. Seleccionar y organizar las oraciones o señales para el conocimiento. Es importante seleccionar y organizar cuidadosamente las oraciones o señales que se utilizarán. Estas son palabras o frases que identifican aspectos críticos del movimiento o habilidad. Deben reducirse a palabras clave y organizarse específicamente para el alumno.

Mientras en la ejecución de la tarea, el docente les proporciona a sus alumnos diversas alternativas de organización, con el fin de estimular su participación en la decisión vinculada en la gestión y cultivar su sensación de compromiso e implicación en el desarrollo de la clase.

Con estas recomendaciones, una presentación de tareas de calidad implica una comunicación clara por parte del profesor y la responsabilidad de los alumnos para que se involucren activamente en la práctica. La claridad del maestro se evidencia cuando mira a los alumnos y comprueba su entendimiento al momento

de realizar la tarea, llevando a cabo lo que se le enseña tal cual lo explicó el profesor (Hall et al., 2011).

Beneficios derivados de una presentación de tareas con calidad

Chen et al. (2016), menciona que una presentación precisa y de alta calidad de la tarea en el transcurso de la clase de EF contribuye significativamente a la implementación de la práctica docentes efectivas. Esto se convierte en un medio fundamental para dotar a los alumnos de aprendizajes, habilidades y aptitudes físicas, preparándolos así como individuos competentes en diversas actividades físicas y obteniendo mayor compromiso en su desarrollo motor (Hall et al., 2011).

Según Jones (1992), la PTC en la sesión de EF favorece la participación y dedicación del alumno, lo que contribuye a que las experiencias motrices sean más significativas y permitan el desarrollo de habilidades, conocimiento y valores. Durante la PTC, los alumnos tienen mayor probabilidad de colaborar conforme a las expectativas del profesor. En contraste, de una presentación imprecisa de las tareas tiende a generar conductas motoras no deseados (Zmudy et al., 2009) y confusión acerca de los objetivos que se deben alcanzar al realizar la tarea.

Las PTC desempeña un rol fundamental en potenciar la enseñanza y en la maximización del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Hall et al., 2011). La presentación de tareas se origina en la pedagogía instruccional, siendo un componente fundamental de la educación. Al abordar el concepto de enseñanza en el contexto educativo, también se hace referencia a los procesos instruccionales que estimulan el aprendizaje y máxima participación de los estudiantes (Chen et al., 2011).

Las funciones del profesor dentro del aula se observan a través de una metodología orientada hacia el aprendizaje. En relación con esto, Rosenshine (1983), llevo a cabo una lista de seis elementos instruccionales:

1. Monitorear y verificar el trabajo del día anterior (cuando se requiere volverá a repetir)

2. Presentar nuevos contenidos y habilidades
3. Realizar una práctica inicial con los alumnos (y verificar su comprensión)
4. Proporcionar retroalimentación y modificaciones (y volver a aclarar si es fundamental)
5. Impulsar prácticas individuales de los alumnos
6. Realizar observaciones en diferentes tiempos

Estudios relacionados sobre la presentación de las tareas en el ámbito de la educación física y el deporte

Enseguida, se detallan algunos estudios que exploran la PT, en los campos del deporte y la EF.

El estudio de Tristán et al. (2016) es notable por desarrollar y validar la Escala de Presentación de las Tareas por Parte del Entrenador (EPTE), un instrumento de autoinforme diseñado para evaluar cómo los entrenadores presentan tareas a los atletas. Utilizando un enfoque transversal, involucrando a 830 atletas universitarios en el Estudio 1 y 677 en el Estudio 2, entre 17 y 29 años, quienes completaron la EPTE junto con cuestionarios sobre el estilo interpersonal del entrenador y la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas.

El estudio incluyó la traducción, formación de ítems, y análisis de fiabilidad y estructura factorial de EPTE. Los resultados demostraron que la EPTE es un instrumento válida y confiable para medir cómo los deportistas perciben la PT por parte de sus entrenadores. Además, proporcionaron evidencia de validez factorial y en relación con otras variables dentro del marco de la teoría de la SDT, lo cual fortalece su utilidad en contextos deportivos.

Garza- Adame et al., (2017), llevaron a cabo un estudio con el propósito de investigar desde la perspectiva de la teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, la relación entre la PT como un factor social, cada una de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) como

mediadores personales, y el BP, en deportista universitario. Participaron en el estudio 468 deportistas (302 hombres y 166 mujeres), con edades entre comprendidas entre 17 y 28 años.

Los resultados obtenidos mediante el análisis de ecuaciones estructurales indicaron que la PT predice positivamente la satisfacción de las tres necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación), las cuales a su vez predicen de manera positiva la VS un indicador del bienestar. Los análisis de mediación revelaron que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas actúa como mediador completo entre la PT por parte del entrenador y el BP de los atletas universitarios.

En conclusión, estos hallazgos destacan que la forma en que los entrenadores presentan las tareas influye significativamente en la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación, las cuales a su vez están relacionadas con la VS de los atletas universitarios. Esto subraya la importancia que los entrenadores consideran la PT no solo como elemento pedagógico para mejorar el rendimiento deportivo, sino también como un factor crucial que puede impactar en la salud psicológica de los deportistas. Además, muestran que las necesidades psicológicas básicas son mediadores completos entre la forma en que se PT y el BP, enfatizando la importancia de satisfacer estas necesidades para influir positivamente en el bienestar de los atletas.

Ramírez-Nava et al. (2023) llevaron a cabo un estudio con el propósito de examinar las relaciones entre la forma en que los entrenadores presentan las tareas, la satisfacción de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación en los deportistas, y su satisfacción con la vida y el burnout deportivo como indicadores de bienestar y malestar psicológico, respectivamente. Participaron 706 futbolistas (530 hombres y 175 mujeres) de diversos equipos representativos de una universidad. Los resultados del análisis de ecuaciones estructurales revelaron que la calidad en la PT se relacionaba positiva y significativamente con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Además, la satisfacción de estas necesidades de autonomía,

competencia y relación se asoció de manera positiva y significativa con la satisfacción con la vida de los deportistas, mientras que la falta de satisfacción con estas necesidades psicológicas se vinculó negativa y significativamente con el burnout deportivo. Los autores discutieron estos hallazgos en el contexto de la SDT, concluyendo que la calidad con la que los entrenadores presentan las tareas tiene un impacto significativo en la salud psicológica de sus futbolistas. En resumen, la forma en que un entrenador lleva a cabo la PT está relacionada con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación en los jóvenes futbolistas, lo cual, a su vez, se relaciona con una mayor satisfacción con la vida y menores niveles de burnout.

En un estudio realizado por Vergara-Torres et al. (2021), y sus colaboradores, se exploró un modelo basado en la SDT que examinaba la relación entre la percepción de la calidad de la instrucción impartidas por el profesor de EF (incluyendo la presentación de la tarea, la cantidad de retroalimentación correctiva y su percepción como legítima), la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y la VS en estudiantes jóvenes. Participaron 890 estudiantes (462 hombres y 428 mujeres) de sexto grado de primaria, con edades entre los 11 y 13 años, que tenían entre una y dos clases de educación física por semana. Los resultados del análisis de ecuaciones estructurales indicaron asociaciones positivas y significativas entre las relaciones del modelo propuesto. Específicamente, se encontró que la de la PT y la cantidad de retroalimentación correctiva estaban relacionadas positivamente con la percepción legítima de esta retroalimentación, así como con la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia de los estudiantes, a su vez, la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas se asociaron positivamente con la VS de los estudiantes. Por lo tanto, estos hallazgos subrayan la importancia crucial de una presentación de tareas de alta calidad y de una retroalimentación correctiva que apoye la autonomía, para que los estudiantes la perciban como legítima, facilitando la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y, en consecuencia, su BP, incluyendo la VS.

Esqueda-Valerio et al. (2024) realizaron un estudio basado en la mini teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, cuyo objetivo fue investigar las interrelaciones entre la calidad de la PT por parte del profesor de Educación Física como factor social, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos como factores mediadores personales, y sus intenciones de mantenerse físicamente activos como un indicador de hábitos saludables. La muestra del estudio consistió en 448 estudiantes de primaria (207 hombres y 241 mujeres) de la zona metropolitana de Monterrey, México. Los resultados obtenidos mediante un análisis de ecuaciones estructurales revelaron que la calidad en la PT se relaciona positivamente y de manera significativa con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y esta satisfacción, a su vez, está positivamente asociada con las intenciones de ser físicamente activos. En conclusión, la calidad con la que el profesor de educación física presenta las tareas de aprendizaje tiene un impacto significativo en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos. Además, esta calidad en la PT está relacionada con las intenciones de los estudiantes de mantenerse físicamente activos. Estos hallazgos destacan la importancia y el impacto directo que los profesores de educación física tienen tanto en los factores internos personales de sus alumnos (como la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación) como en los factores que promueven conductas saludables, especialmente la intención de ser físicamente activo.

La motivación

Conceptualización

La motivación juega un rol crucial en las diversas tareas que desarrollamos a lo largo a lo largo de la vida. Es un factor central que nos guía hacia los objetivos que deseamos alcanzar en nuestras acciones (Naranjo, 2009). Según la Real Academia Española (RAE, 2024), la motivación se define como el acto de motivar, y sea de manera interna o externa, que influye en la actuación de los alumnos. El término motivación tiene sus raíces en latín provenientes de la palabra *motivus* que significa movimiento y sufijo *-ción*, que indica acción y efecto. De acuerdo con

la RAE (2024), '*motivar*' significa proporcionar una causa o razón para algo, explicar el motivo de una acción, influye en el ánimo del estudiante para que actúe de cierta manera, o estimular el interés de alguien.

Para Reeve (2003), la motivación es el proceso que proporciona energía y sentido a la actuación. Es lo que impulsa a la persona y orienta su comportamiento hacia una meta específica. Desde la perspectiva de Herrera y Zamora (2014), la motivación es el interés del estudiante para sus propios aprendizajes y las actividades que lo facilitan. Desde un plano mental, la motivación se aprecia como el resultado de los razonamientos del ser humano, de manera que la comunicación se puede convertir en el origen de causalidad (Ames, 1984). El interés en una actividad surge como respuesta a una necesidad, que actúa como un mecanismo que estimula a la persona a actuar, pudiendo ser de índole fisiológica o psicológica (Soriano, 2001). Este impulso motivacional se compone de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas, y es un precursor esencial para el proceso de aprendizaje, actuando como su fuerza impulsora (Batista et al., 2010).

Según Ryan y Deci (2000b), la motivación se describe como el inicio y la continuidad de una conducta para lograr un resultado u objetivo deseado. Se considera un constructo multidimensional, lo que significa que las personas pueden tener diversas razones para adoptar una conducta.

Tipos de motivación según la Teoría de la Autodeterminación

La SDT (Ryan & Deci, 2017). Esta teoría se compone actualmente de seis subteorías: la Teoría de la Evolución Cognitiva, la Teoría de las Orientaciones de Causalidad, la Teoría de la Integración Organísmica, la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, la Teoría Motivacional de las Relaciones. Estas subteorías se complementan mutuamente para proporcionar una comprensión completa del ofrecer una comprensión de la manifestación de la motivación del ser humano.

La SDT (Deci y Ryan, 2017, 2020) menciona que la conducta humana se desplaza a lo largo de un continuo de autodeterminación, desde la conducta no autodeterminada hasta la autodeterminada, y que cuando las conductas son autodeterminadas, se desarrolla un bienestar óptimo. Esta teoría defiende que el entorno social que rodea a los alumnos es indispensable para el agrado o desagrado de las necesidades psicológicas básicas a través del papel de los otros medios (Ryan & Deci, 2000b). En el entorno educativo, una vez que los alumnos sientan que sus actuaciones se encuentran determinadas por ellos mismos, su voluntad e implicación en la conducta son mayores.

La dirección de la motivación resulta fundamental en la labor educativa. Lograr que los estudiantes adquieran conocimientos no se reduce únicamente a impartir una buena explicación de la materia o exigirles que aprendan; implica despertar su atención y cultivar un auténtico interés por la práctica. Para lograrlo, es necesario basarse en los intereses de los estudiantes y establecer conexiones con los objetivos de aprendizaje o incluso con la actividad misma (Toro & Cabrera, 1985; Vallejo, 2011).

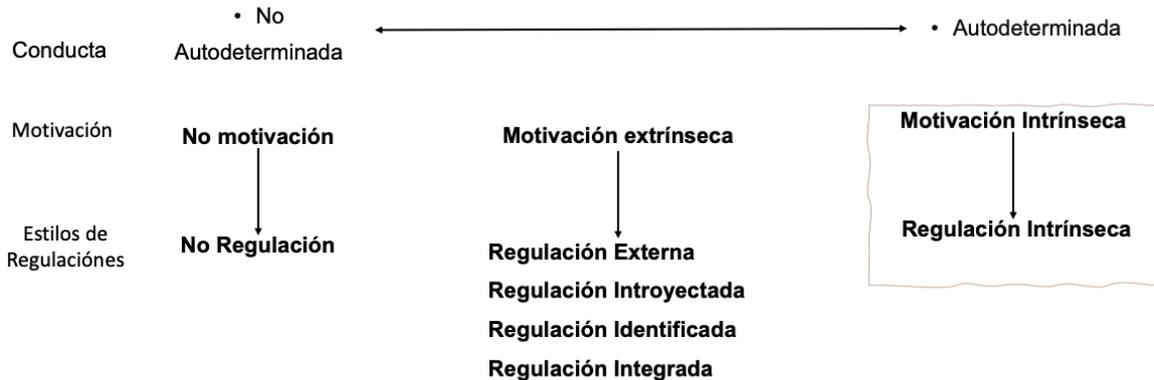
La SDT nos proporciona una visión de cómo los estudiantes se ven afectados por varios elementos en su vivencia y ramificaciones que resultan de ellos (Deci & Ryan, 2017). En este sentido, una de las teorías que puede colaborar enormemente en la educación es la SDT (Ryan y Deci, 2017, 2020).

Ryan y Deci (2017, 2020) revelan que los distintos tipos de motivación se diferencian por el grado de autonomía. Bajo este mismo constructo la SDT describe que la motivación se clasifica por diferente grado de autodeterminación, de más a menos autodeterminada, que los docentes de EF pueden potenciar en sus alumnos, encontrando: motivación intrínseca, la motivación extrínseca, y no motivación y sus regulaciones respectivas.

La siguiente figura 3 muestra los tipos de motivación.

Figura 3

Tipos de conducta, Motivaciones y regulaciones correspondientes, locus de causalidad (Ryan & Deci, 2020)



La motivación autodeterminada se caracteriza por ser intrínseca y regulada por la propia persona, lo que lleva a los alumnos a comprometerse con una tarea por el gusto y el placer que experimentan al realizarla (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000a). En contraposición, las conductas motivadas extrínsecamente se producen cuando las actividades se llevan a cabo como medios para lograr un objetivo externo, sin considerar el valor intrínseco de la tarea en sí misma (Kowal & Fortier, 1999). Este tipo de motivación abarca actividades realizadas por consecuencias externas, como el reconocimiento social o eludir un castigo. Por último, la conducta desmotivada se manifiesta cuando los individuos carecen de motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, lo que lleva al abandono de la participación debido a la falta de sentido percibido en la actividad (Deci & Ryan, 1985; 1991).

Ryan y Deci, (2020) han identifican cuatro categorías de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. Los docentes reconocen la existencia de conductas que deben llevarse a cabo, aunque la motivación detrás de estas acciones no sea intrínseca, sino extrínseca. Dentro del aspecto de la motivación extrínseca, existen diferentes niveles de autodeterminación, entre los cuales la conducta puede estar más o menos regulada por la propia persona. A continuación, se detalla cada uno de estos tipos de motivación, desde la menos autodeterminada hasta la más

autodeterminada. La regulación externa se manifiesta cuando la razón proviene de una demanda externa o una casualidad social forzada. Esto sucede cuando los comportamientos están manipulados por causas externas, como premios o sanciones impuestos por el profesor u otras figuras autorizadas (e.g. "Participo en la clase porque si no voy a tener problemas"). Este tipo de motivación es la menos autodeterminada.

La regulación introyectada representa una manera de internalización, aunque sigue siendo controlada. A pesar de que la internalización pueda ser deficiente, la introyección se considera fundamental para el mantenimiento de la conducta, dado que estos comportamientos están regulados externamente (Ryan & Deci, 2000b). Las conductas introyectadas son impulsadas desde el interior y tienen un locus externo de causalidad percibida. Estas conductas pueden llevarse a cabo, por ejemplo, para obtener reconocimiento social o para evitar presiones internas de culpabilidad, como en el caso de decir (e.g. "Participo en mi clase porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera").

La regulación identificada se produce cuando los alumnos perciben cuando un comportamiento es importante y, aunque todavía se lleva a cabo por motivos extrínsecos, la conducta se vuelve más autodeterminada y regulada, llevando evaluaciones de las mismas (Deci & Ryan, 1995). Los beneficios de las conductas son extremadamente apreciados y se realizan con menos presión, incluso si la actividad en sí misma no resulta particularmente placentera (e.g. "Participo en educación física porque quiero desarrollar mis destrezas"). Ryan y Deci (2020) han señalado que, aun cuando la regulación identificada manifiesta modos de conductas altamente integradas y autodeterminadas, continúan manifestando como una forma de motivación extrínseca, ya que se realiza para alcanzar metas personales y no por el atractivo intrínseco de la actividad.

La regulación integrada simboliza el grado más autodeterminado de las facetas de interiorización y se manifiesta en la motivación está alineada con las creencias y valores del alumno (Ryan & Deci, 2000b). Las actividades asociadas con la regulación integrada comparte características con la motivación intrínseca, aunque

se clasifican como extrínsecas al realizarse con el fin de conseguir soluciones tangibles y no necesariamente por el placer propio de la actividad. Este tipo de comportamiento es una elección consciente, con el propósito de armonizar y dar coherencia a diferentes aspectos de la identidad del individuo (e.g. "Participo en Educación Física porque para mantener una forma de vida sana").

Vallerand (1997) propone que los diferentes tipos de comportamiento motivado pueden ser clasificados a lo largo de un continuo de autodeterminación. Mientras que la regulación extrínseca y la introyectada se consideran formas de motivación controlada, la regulación identificada, la regulación integrada y la motivación intrínseca se perciben como formas autodeterminadas. En resumen, la motivación, al igual que otras variables psicológicas, varía tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, lo que significa que difieren entre personas y puede cambiar dentro de la misma persona según sus experiencias pasadas, el entorno y su estado emocional.

La importancia de la motivación en la educación física

La motivación juega una función crucial en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de la EF (Morris & Usher, 2011; Muntaner et al., 2020), ya que esta estrechamente relacionada con la disposición del estudiante y su interés por aprender.

El interés del profesorado por la motivación en el ambiente de la sesión de EF ha despertado un notable valor en las diversas investigaciones realizadas. Han mostrado que la motivación pueden influir en las relaciones entre el maestro y estudiantes (Cheon et al., 2014; Franco et al., 2021; In de Wal et al., 2014), lo que a su vez podría tener un impacto indirecto en las actividades y conductas de los educandos (Behzadnia et al., 2018).

La tarea principal del docente es mantener al estudiante motivado para que realice las tareas por su propia satisfacción, más que por una simple calificación. En otras palabras, se busca que el estudiante participe en la actividad porque le

interesa (González et al., 2023). La percepción del ambiente de aprendizaje en la clase de EF puede predecir la motivación intrínseca de los estudiantes (Salazar et al., 2020; Gutiérrez, 2014), siendo más probable que esta motivación incremente cuando los escolares sienten un ambiente de aprendizaje que no amenace su autoestima.

La efectividad del trabajo docente depende del nivel de motivación del estudiante, ya que sin su compromiso y esfuerzo, la enseñanza no lograría su objetivo (Rosario et al., 2014). Se considera que a mayor nivel de motivación del estudiante, mayor será su capacidad para lograr un aprendizaje significativo, lo que favorecerá su desarrollo integral (Gutiérrez, 2014). Las variaciones motivacionales desempeñan el rol determinante en la estructura y dirección del comportamiento positivo del estudiante durante el proceso de aprendizaje, contribuyendo al fomento de competencias, la superación de limitaciones y a atención a sus intereses, lo que aumenta su compromiso en la sesión (Castro & Morales, 2015).

En el caso particular de los estudiantes en edades escolares, la motivación es fundamental para aumentar sus oportunidades de su espontaneidad, participación, creatividad y mejora su eficacia, lo cual les permitirá alcanzar mejores resultados y mayor compromiso en los hábitos deportivos (Martínez-Heredía et al., 2020; Moreno Murcia et al., 2013a). Además, la motivación contribuye a fomentar hábitos sanos a través del aumento de su autonomía (Aibar et al., 2015; Fradejas & Espada, 2018). La variable de la motivación en la sesión, ayuda aún mayor bienestar en sus educandos, disminuyendo las conductas negativas durante la práctica (Deci & Ryan, 2014).

En los tiempos recientes, la psicología del deporte se ha centrado en cómo los profesores y entrenadores orientan la motivación de los estudiantes, ayudando en su automotivación (Duda, 2013; Smith et al., 2010; Sousa et al., 2015). Además, se han incorporado puntos alusivos con la calidad de la motivación y la razón por las cual participan los alumnos en la sesión de EF, lo que permite evaluar el grado de autonomía en sus conductas (Deci & Ryan, 2000).

La SDT juega un papel indispensable para el contexto social y en el aumento de la motivación. Esta teoría sostiene que las edades en las que se desarrollará nuestra investigación son críticas para el abandono de la sesión de EF (Appleton & Duda, 2016). Nuestro interés se encuentra en entender el papel del docente en la calidad.

En la actualidad, cada vez hay más estudios enfocados en valorar las conexiones entre los climas motivacionales creados por el profesor y los grados de autodeterminación desarrollados por los alumnos, así en estas variables pueden mejorar en la participación correcta de sus estudiantes en la sesión de EF (Coterón et al., 2013; Fenton et al., 2016).

En este sentido, es crucial considerar las influencias que los agentes sociales pueden tener en los tipos de motivación de niños que participan en la sesión (Smith et al., 2010), y la importancia de estas en la implicación de AF.

En cuanto a la participación de los docentes, estos pueden influir ayudando u obstaculizando la autodeterminación de la actuación de sus alumnos. Esto implica que el docente debe proporcionar expectativas claras, desafíos y duración adecuada para la ejecución de las tareas (Deci & Ryan, 2014).

Estudios relacionados de la motivación en el contexto de la educación física y el deporte

A continuación, se presentan varios estudios que abordan la motivación en ámbito del deportivo y la EF.

Dorado et al. (2016) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la motivación de los estudiantes de EF en primaria. La muestra estuvo compuesta por 94 estudiantes de una escuela pública en Huelva, con una distribución equitativa de 47 niños y 47 niñas, con edades entre 10 y 12 años. Los resultados indicaron que la motivación en la sesión de EF de los alumnos encuestados era positiva, con puntuaciones altas en las formas de motivación más autodeterminadas. Además, se encontraron diferencias estadísticamente

significativas en la motivación intrínseca, favoreciendo a las alumnas. En concreto, las niñas del tercer ciclo (5º y 6º de primaria) mostraron una mayor motivación intrínseca en comparación con los niños, diferencias que resultaron estadísticamente significativas. No se observaron diferencias significativas en función del género en otras formas de regulación motivacional. Los resultados demostraron que la motivación en las clases de Educación física de los alumnos fue positiva, con mayores puntuaciones en los tipos de motivación más autodeterminadas. Asimismo, las alumnas del tercer ciclo (5º y 6º de primaria) presentaron una motivación intrínseca mayor que la de los alumnos, con diferencias estadísticamente significativas. No se hallaron diferencias significativas en las otras regulaciones según el género. Por otra parte, se descubre que el 25.5% de los estudiantes participante en el estudio no realizaba actividades deportivas fuera del horario escolar; los deportes que más practicaron fue el fútbol, el basquetbol y la natación.

En un estudio llevado a cabo en la Región de Murcia, España, Moreno-Murcia et al. (2013c) analizaron cómo el clima motivacional promovido por los profesores afecta a los alumnos, considerando los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada, la influencia en los estudiantes otorgan a la EF. La muestra de estudio incluyó a 819 alumnos de 12 centros educativos, con edades entre 14 y los 17 años, (417 eran chicos y 402 mujeres). Los resultados del estudio indicaron que los estudiantes que sienten un clima orientado hacia la tarea poseen de sus necesidades satisfechas, lo que incrementa la motivación autodeterminada. Además, los estudiantes con mayor motivación autodeterminada consideran mayor interés y valor a la EF. Por lo tanto, la creación de un clima motivacional orienta hacia la tarea desarrollada por el maestro puede ayudar a que estos alcancen mayor logro en los propósitos y valoren los beneficiosos de participar en de manera regular y sistemática. A lo largo de la vida, promoviendo así la adquisición de hábitos saludables.

Sánchez (2017), analizó y correlacionó diversos tipos de motivación con la intención de mantenerse físicamente activo. Esta investigación incluyó a 85

estudiantes de educación primaria (42 niños y 43 niñas), entre los 10 y 12 años. Los resultados de los análisis demostraron que las formas de motivación más autodeterminadas están positivamente relacionadas con la intención de ser físicamente activos. En particular, las motivaciones con mayor autodeterminación: motivación intrínseca y regulación identificada obtuvieron puntuaciones más elevadas en comparación con las otras más bajas de autodeterminación: regulación introyectada, externa y desmotivación. Además, la intención de ser físicamente activo presento una media elevada. Este estudio subraya la importancia de la motivación que los docentes fomenten en la clase de educación física, ya que influye directamente en la disposición de los estudiantes a mantenerse físicamente activos en el futuro.

Standage et al. (2012) realizaron un estudio con un diseño prospectivo de tres fases para evaluar un modelo de motivación basado en la Teoría de la Autodeterminación con el contexto de la EF y el ejercicio. Participaron 494 estudiantes de secundaria, quienes completaron cuestionarios en tres momentos diferentes y aprendieron a utilizar un podómetro sellado. Los resultados demostraron que el apoyo a la autonomía proporcionado por el profesor influía positivamente en la satisfacción de las necesidades con la EF con la autonomía, competencia y relación. La motivación autónoma hacia la educación física predijo positivamente la motivación hacia el ejercicio, la cual a su vez predijo positivamente el recuento de los pasos, la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) y el autoconcepto físico (PSC). Lo que los hallazgos refuerzan los beneficios de la motivación y el bienestar que los estudiantes experimentan a partir de interacciones con docentes que apoyan la autonomía y proporcionan un entorno social favorable al apoyo de las necesidades básicas de los estudiantes.

En un estudio realizado en Almería, España, Tigueros-Ramos et al. (2019), investigo cómo la forma controladora del maestro impacta en la, determinación, el placer y la motivación del estudiante, y cómo esas variables influyen en mantenerse en una actividad físicamente regular. La muestra estuvo compuesta por 602 alumnos de educación secundaria (320 chicos y 282 chicas) entre los 13 y

19 años. Los resultados revelaron la importancia del papel del profesor en el desarrollo de emociones, conocimientos y conductas del alumno, demostrando que cuando el maestro apoya la autonomía del estudiante, actúa de forma positiva en el estado psicológico, en la alegría, determinación y motivación. Finalmente, la motivación en la clase de EF se predijo de forma positivamente en la intención de ser físicamente activo, destacando la importancia del profesor en la adopción de hábitos saludables.

Wang et al. (2016) investigaron teoría de la SDT mediante el Análisis de Perfil Latente (LPA). Participaron estudiantes de 3220 escuelas. Se compararon soluciones de LPA basadas en cuatro tipos de motivación con aquellas basadas en dos dimensiones de orden superior, con el fin de determinar su correspondencia con la hipótesis del continuo de la SDT. Para examinar la validez concurrente de los perfiles, se analizaron sus asociaciones con tres predictores (edad, género y percepción de las conductas de apoyo a la autonomía por parte de los docentes de EF) y dos variables de resultado (percepción de competencia e intenciones de ser físicamente activo). Los resultados comprobaron que los perfiles basados en los cuatro tipos de motivación ofrecían una descripción más detallada de las respuestas a la Escala del Locus de Causalidad Percibida (PLOCS) en comparación con los perfiles basados en dos factores de orden superior. En general, los hallazgos apoyaron la hipótesis del continuo de la SDT sobre la motivación humana. Las correlaciones y los análisis de perfil respaldaron que diferentes subtipos y configuraciones de motivación predicen de manera diferencial el compromiso y la experiencia de los estudiantes con la educación física, explicando su persistencia en las actividades físicas.

Bienestar psicológico

Conceptualización

El bienestar ha despertado una atención creciente en diversas áreas y ramas de la psicología (Pether & Chen, 2010). Moreta et al. (2017) indican que el bienestar no solo se enfoca en la psicología, sino también en los aspectos

positivos del individuo. Además, se ha relacionado con grados altos de desempeño académico (Carranza- Esteban et al., 2017; Fierro-Suero et al., 2019; Trucchia et al., 2013).

Castro (2009) comenta que el BP se ha convertido en el apoyo fundamental de la psicología positiva, incentivando las investigaciones a centrarse en los aspectos que favorecen a las personas mediante la identificación de capacidades que conduzcan a un desempeño satisfactorio.

Huppert (2009) describe al BP como “vivir bien”, combinado el sentirse bien con un funcionamiento efectivo. En enfoque anterior, se ha definido el bienestar psicológico como el nivel de placer con la vida, caracterizado por la existencia de emociones agradables. (Diener et al., 1997).

Según Ryff y Keyes (1995), el BP es un concepto multifacético que abarca una serie de dominios y funciones, los cuales actúan como indicadores del desarrollo humano. Esto implica vivir de manera plena y realizar los potenciales humanos más valiosos. Ryff (1989) destaca que el BP es una práctica individual que se construye a lo largo del crecimiento personal y la capacidad de vincularse de forma verdadera y de forma integradora con las vivencias de la vida. Este proceso implica la adopción de situaciones positivas y no solamente de las ausencias de elementos negativos, sino el bienestar ,un factor vital para las personas (Ruffy, 2013)

Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla (2015) afirma que existen evidencia científica que demuestra que los estudios de bienestar influyen directamente en diferentes contextos de la vida, con la felicidad, la salud mental y la calidad de vida (Ballesteros et al., 2006).

Los estudios han destacado dos visiones diferenciadas: enfoque eudaimónico y el enfoque hedónico (Zhang et al., 2020; Lee & Carey, 2013). Las perspectivas eudaimónica y hedónica son dos maneras de centrarse el bienestar

psicológico (Diener, 1984). La hedónica conceptualiza es la presencia del gusto, la alegría y la satisfacción con su vida (Romero et al., 2009; Ryan & Deci, 2001).

La percepción hedónica considera el bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo. Este enfoque se centra en la búsqueda de la felicidad y conceptualiza el bienestar en términos de la consecución de placer y la evitación del dolor; En contraste, la percepción eudaimónica sostienen que el bienestar no se limita a maximizar lo positivo y minimiza lo negativo, sino que implica vivir plenamente (Ryan & Deci, 2001).

Los defensores del eudemonismo consideran la felicidad y el bienestar como una situación de plenitud y de equilibrio psicológico que implica el cultivo de capacidades, especialmente el entendimiento. Este enfoque se ha centrado en el desarrollo de habilidades y el crecimiento personal, considerados indicadores primordiales de un funcionamiento positivo, desarrollo de potenciales individuales y la búsqueda de metas personales (Rodríguez- Carvajal et al., 2010).

La eudaimónica, que sostiene que el bienestar surge de la participación en actividades personalmente expresivas que facilitan la autorrealización mediante el desarrollo de potencias individuales y la búsqueda de metas personales (Romero et al., 2009; Ryan & Deci, 2001). El bienestar eudaimónico se relaciona con la funcionalidad psicológica óptima y plena (Ryan & Deci, 2001). Esta idea sostiene que los individuos tienen una naturaleza activa y proactiva, mostrando interés en el crecimiento de sus habilidades y capacidades. La VS es un indicador de bienestar eudaimónico.

La importancia del bienestar

La teoría de Ryan y Deci (2000b), sostienen que el bienestar se deriva especialmente de la operatividad psicológica adecuada. Esto se logra mediante la adecuada satisfacción de diversas necesidades básicas, como la competencia, autonomía y las relaciones sociales. Según esta teoría, cuando las personas satisfacen estas necesidades, experimentan un mayor nivel de satisfacción. La

premisa central del modelo es que la satisfacción de las necesidades intrínsecas, como el desarrollo individual y la autonomía, se encuentra vinculado aún mayor bienestar psicológico (Castro, 2009). Las personas más felices son aquellas que persiguen metas intrínsecas, las cuales son coherencia y les otorgan un mayor sentido personal. Por lo tanto, estas metas deberían ser preferentemente intrínsecas en lugar de extrínsecas o desmotivadas, y deben de estar alineadas con los valores e intereses del individuo (Deci & Ryan, 2000; Vázquez et al., 2009).

Un estudiante que experimenta niveles altos de bienestar tiende a sentir incremento de la alegría y el placer, y disminuye su descontento en lo que realiza. Esto favorece una percepción personal más positiva, lo cual mejora sus habilidades para relacionarse con los demás y, en consecuencia, le permite un mejor control sobre su entorno (Castro & Casullo, 2001).

En el deporte (Trujillo et al., 2022a; Trujillo et al., 2022b) y en la EF (Cervelló et al., 2014; González et al 2012), cuando los alumnos percibe un bienestar psicológico, es más probable que tengan un mayor rendimiento, mantenimiento y adherencia a la práctica deportiva para incrementar así una vida activa y sana. Lo que puede influir en los aspectos personales o competencia (González et al., 2012), aumentando su fortaleza mental (Trujillo et al., 2022b). Por el contrario, si el profesor o entrenador utiliza un estilo de enseñanza basado en el castigo, restrictivo o poco constructivo, el bienestar psicológico del alumno no sería óptimo. Esto puede influir negativamente en el avance personal, incrementando la inactividad, baja autoestima, problemas sociales y de salud, e inhibiendo el funcionamiento autónomo (Trigueros-Ramos et al., 2017).

Los estudios de Trigueros-Ramos et al. (2017) y González et al. (2012) demostraron la importancia de la acción pedagógica y la transmisión de la actividad física como modelo para fomentar el bienestar psicológico de los adolescentes, sentando las base para conductas saludables.

Según la SDT (Deci & Ryan, 1985), el bienestar psicológico es considerada como un estado de desempeño óptimo, respaldado por experiencias saludables y positivas. En este contexto dirección, la SDT define diferentes indicativos del BP autoestima, VS y satisfacción con la vida.

La Vitalidad Subjetiva

Conceptualización

Para Deci y Ryan (2000), el BP se puede identificarse también como VS (Ryan & Deci 2002). Esto se refiere a una sensación de sentirse con vitalidad, lleno de entusiasmo que surge del propio ser (Ryan & Frederick, 1997). Con otras palabras, es una vivencia particularmente psicológica que implica tener potencial positivo bajo el control de la propia persona. Este entusiasmo se caracteriza por la fuerza y el deseo de actuar (Vlachopoulos et al., 2011).

La VS se describe como un estado óptimo desde una perspectiva fenomenológica, caracterizado por la energía que emana del propio ser. Este concepto se refiere a una experiencia psicológica que implica entusiasmo (Ryan & Frederick, 1997), llevando a la sensación de estar fuerte y alerta, con vigor para actuar (Moutão et al., 2013; Ryan & Frederick, 1997).

El bienestar es esencial para la salud, reflejándose en comportamientos positivos que promuevan la salud física y mental (Montoya & Landero, 2008). El bienestar general o subjetivo incluye componentes

La satisfacción con la vida es una cambio cognitiva de la calidad de las propias experiencias, actuando como un indicador del bienestar subjetivo. Este sentimiento de bienestar difiere de la simple aprobación o desaprobación de las condiciones objetivas (Cantú et al., 2010). Este elemento forma parte del constructo bienestar subjetivo, que se refiere al sentimiento de bienestar en relación con uno mismo. Este bienestar es subjetivo porque implica sentirse bien, no necesariamente estar bien objetivamente, y surge de las relaciones del individuo con su entorno familiar y social, incluyendo las condiciones materiales y

sociales que ofrecen oportunidades para la realización personal (Arita, 2014; Montoya & Landero, 2008).

La realización de conductas orientada al bienestar dependen de los grados de autodeterminación de los alumnos (Ryan & Deci, 2000b). La SDT menciona que el bienestar es un resultado de un desempeño psicológico adecuado. Además, esta teoría sugiere que el bienestar están vinculados con la adquisición de objetivos más intrínseca, alineadas con el interés del alumno (Ryan & Deci, 2000a; Vazquez et al., 2009).

La vitalidad ayuda alcanzar los objetivos personales de los estudiantes (Rodríguez-Carvajal et al., 2010). Se le denomina subjetiva porque no puede medir de manera equilibrada e inmediata (Moutão et al., 2013), dependiendo de elementos tanto psicológicos y físicos (Ryan & Frederick, 1997), desde la perspectiva de la SDT, se relaciona con la creencia de liberación, apoyo su motivación intrínseca (Kinnafick et al., 2014; Ryan & Deci, 2001; Salama-Younes, 2011).

El análisis de la VS es fundamental en el ámbito de actividades físicas para la salud, ya que, el desarrollo psicológico, actúa como un pilar predictor de bienestar (Kinnafick et al., 2014; Moutão et al., 2013). Las personas experimentan un incremento en los niveles de vitalidad cuando tienen fuertes inclinaciones hacia la iniciativa, disminuyendo los conflictos personales y sus propias motivaciones para abordar las tareas propuestas. En este contexto, la felicidad y la satisfacción con la vida están directamente enlazadas con la sensación de tener niveles elevados de iniciativa, autonomía y espontaneidad. Aquellos que experimentan un mayor sentido de autonomía en sus actividades suelen reportar niveles más elevados de bienestar (Deci & Ryan, 2000).

Diener (2000). Investigo que los individuos con un alto grado de bienestar subjetivo tienden a poseer estilos atribucionales más favorables y capacitadores en comparación con aquellas con un grado bajo de bienestar subjetivo. Ryan y

Deci (2001) señalaron que las emociones positivas pueden conducir a cogniciones positivas, lo que a su vez contribuye a generar más emociones positivas.

Estudios de la vitalidad subjetiva con la educación física y el deporte

Aquí, se presentan diversas investigaciones que han explorado el BP, específicamente la VS, en el deporte y la EF

Estruran-Ilker (2014) llevó a cabo una investigación con el objetivo de analizar, utilizando la SDT como marco, las relaciones entre las necesidades psicológicas básicas, las regulaciones motivacionales, la autoestima, la VS y la ansiedad social física en el contexto de la EF. En el estudio participaron 1,082 estudiantes de secundaria, entre 14 y 19 años de seis escuelas secundarias públicas. Las necesidades psicológicas básicas, las regulaciones motivacionales, la VS y la autoestima de los estudiantes fueron indicadores positivos del bienestar psicológico, mientras que la ansiedad social física fue un indicador negativo. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraron que las regulaciones motivacionales mediaron la relación entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar psicológico. La motivación intrínseca predijo negativamente la ansiedad social física y positivamente la VS. La desmotivación tuvo una relación positiva con la ansiedad social física y negativa con la VS. Tanto la regulación identificada como la regulación externa predijeron positivamente la VS. Estos hallazgos respaldaron los principios de la SDT y sugirieron que satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes en educación física fomenta su bienestar psicológico.

Cervello et al. (2014) realizaron un estudio para determinar si la exposición a diferentes intensidades de actividad física aguda provocaba cambios en el bienestar psicológico (incluyendo la VS y el estado afectivo), la calidad del sueño y la motivación intrínseca situacional en estudiantes adolescentes durante las clases de educación física. En la investigación participaron 120 estudiantes (50 chicos y 70 chicas) con edades entre 16 y 20 años. Los participantes completaron mediciones de estas variables antes y después de cada situación experimental.

Los resultados indicaron que existían asociaciones directas entre la VS, el estado afectivo positivo y la calidad del sueño. Además, se observó un incremento significativo en la motivación intrínseca situacional y una disminución en el estado afectivo negativo después de la sesión, al comparar la intensidad vigorosa y ligera. La mayoría de las dimensiones del bienestar psicológico mostraron mejoras al comparar las condiciones pre y post intervención, independientemente de la intensidad del ejercicio. Contrariamente a nuestras hipótesis, la calidad del sueño no mejoró con la práctica de actividad física. La principal conclusión es que la realización de actividad física aguda, sin importar su intensidad, mejora el bienestar general. En cuanto a la motivación, la actividad física vigorosa es la que provoca los mayores cambios motivacionales, lo que debe considerarse al diseñar programas de actividad física para adolescentes.

Zhang et al. (2020) realizaron un estudio para examinar las asociaciones entre la AF y el bienestar subjetivo, centrándose en la intensidad de la actividad física y los diferentes componentes del bienestar subjetivo. Los participantes del estudio fueron 723 estudiantes (429 hombres y 294 mujeres) de una universidad pública en Beijing. Los participantes respondieron a cuestionarios y se realizaron modelos de regresión múltiple con las variables de bienestar subjetivo como resultados y las variables de AF como predictores, controlando la edad y el sexo. Los resultados concluyeron que la actividad física de intensidad vigorosa fue el único predictor significativo de la satisfacción con la vida. Tanto la actividad física de intensidad moderada como la de intensidad vigorosa se asociaron positivamente con la felicidad y el afecto positivo, y negativamente con el afecto negativo. Caminar no se asoció con ningún componente del bienestar. En conclusión, la AF tiene una relación positiva con el bienestar en los estudiantes universitarios, y esta relación varía según la intensidad de la AF y el componente de bienestar.

Trujillo et al. (2022a) realizaron un estudio con el objetivo de conocer el nivel de bienestar psicológico y las posibles relaciones que existen entre los tres constructos en una muestra de adolescentes y adultos jóvenes de alto rendimiento

deportivo en deportes de combate, atletas pertenecientes a la Dirección de Deporte Competitivo del Consejo Estatal para el Fomento del Deporte (CODE). La muestra consistió en 172 atletas con edades entre 14 y 20 años. Todos los participantes eran parte de equipos de alto rendimiento en México, con un 62% de hombres. Los resultados demostraron una relación positiva entre la vitalidad VS, la fortaleza mental y el BP, siendo la vitalidad un predictor significativo de la fortaleza mental y el BP con un efecto de tamaño alto. Además, la fortaleza mental actuó como mediador en la relación entre la VS y el BP, indicando que la VS influye en el BP a través de la fortaleza mental. Por lo tanto, la fortaleza mental no solo es importante como constructo, sino que desempeña un rol mediador en este estudio. Es fundamental desarrollar programas de intervención para jóvenes deportistas que se centren en la adquisición de estas habilidades.

Capítulo 2

Fundamentos metodológicos

En este capítulo, se detalla la metodología empleada en la investigación, abarcando los siguientes aspectos: se plantean los objetivos específicos y las hipótesis a contrastar; se describe el tipo de investigación, así como la población y muestra seleccionadas, y el método de recolección de datos; se explicaran las variables involucradas en el estudio y sus métodos de medición; y se describen los procedimientos y técnicas estadísticas utilizadas para la captura y análisis de datos, incluyendo de modelos de ecuaciones estructurales.

Tipo de estudio

Este estudio es de tipo no experimental, transversal y correlacional (Awang, 2012; Pandey & Pandey, 2015). Es no experimental porque no se manipulan las variables, sino que se observan tal como ocurren (Ato et al., 2013). Es transversal porque la información se recolecta en un solo momento (Bunge, 2009), y es correlacional porque busca determinar la relación entre las variables del estudio (Hernández et al., 2014).

Población

La población del estudio consistió en 459 alumnos de sexto grado de primaria de la zona metropolitana de Monterrey, México con edades entre 10 y 12 años ($M = 10.57$; $DT = 0.53$). De estos, 238 eran niños ($M = 10.59$ años; $DT = 0.59$), 221 eran niñas ($M = 10.54$ años; $DT = 0.53$). Los estudiantes recibían entre una y dos clases de educación física por semana, con una duración promedio de 40 minutos por sesión ($M = 1.79$; $DT = 0.41$).

Tamaño de la muestra y tipo de muestra

Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó el criterio psicométrico recomendado, que sugiere tener 10 participantes por cada ítem de los instrumentos de medición utilizados (Argibay, 2009). Con 37 ítems en total (11 de la Escala de Presentación de las Tareas, 20 de la Escala de Motivación y 6 de la

Escala de vitalidad subjetiva en educación física), el tamaño requerido de la muestra es de 385 participantes. Además, se realizaron estimaciones de poder estadístico, considerando un tamaño del efecto pequeño ($f^2 = 0.05$) con hasta cuatro predictores y un nivel alfa de 0.05. Para alcanzar un poder estadístico de 0.80, se determinó que el tamaño de muestra necesario era de 210 sujetos (Faul et al., 2009).

Criterios de inclusión, exclusión y eliminación

Criterios de inclusión:

Se estableció como criterio que los participantes fueran estudiantes regulares en la escuela.

Tener al menos una clase de educación física por semana impartida por un profesional del área.

Completar las encuestas establecidas.

Criterio de exclusión:

No se presentó el consentimiento informado por los padres.

Tener alguna condición cognitiva que impida responder autónomamente.

Criterios de eliminación:

No completar el cuestionario.

Responder de manera uniforme en todos los ítems del cuestionario.

Instrumentos

Las variables que se utilizaron en el presente trabajo de investigación se detallan los instrumentos utilizados para su medición, la cual se presenta en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1

Instrumentos de medición de variables de estudio

Presentación de las tareas

Definición y descripción del instrumento.

La PT (Rink, 2019), también conocida como estructura previa a la actividad (Tristán et al., 2016), se refiere a la comunicación del docente hacia los estudiantes sobre qué hacer y cómo hacerlo antes de comenzar la práctica de las tareas o actividades (Rink, 1994). Esta comunicación incluye explicaciones y demostraciones, tanto verbales como no verbales, del docente, explican y demuestran un movimiento o gesto técnico (Chen et al., 2012; Kelly & Melograno, 2004; Piéron, 1996; Rink, 2013; Tristán et al., 2016), abarca un enfoque cognitivo para hacer mejor las habilidades de los alumnos (Magill, 1993; Rink, 2019). Para evaluar la PT, se utilizará la Escala de Presentación de las Tareas de educación física (Tristán et al., 2019), compuesta por 11 ítems con respuesta tipo Likert, de 1 (completamente en desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo).

A continuación, se enlistan los ítems que conforman esta escala Tabla 2.

Tabla 2

Ítems de la Escala de Presentación de las Tareas en Educación Física (EPTE)

-
- 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
 - 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.
 - 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.
 - 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.
 - 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.
 - 6 Durante las clases de educación física mi profesor(a) me explica verbalmente el movimiento, tarea ejercicio o actividad que se va a realizar.
 - 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.
 - 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.
 - 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
 - 10 Durante las clases de educación física mi profesor(a) me explica claramente qué y cómo hacer las cosas.
 - 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.
-

Motivaciones

Definición y descripción del instrumento.

La SDT (Ryan & Deci, 2017) describe que la motivación autónoma abarca las actividades que el individuo realiza de forma voluntaria, ya sea por el simple placer de realizarlas (motivación intrínseca para conocer), por la satisfacción de alcanzar una meta (motivación intrínseca hacia metas), por nuevas experiencias (motivación intrínseca para experiencias estimulantes), o por la internalización de la importancia de este comportamiento (regulación identificada). Por otra parte, la motivación controlada (no autodeterminación) comprende comportamientos que impulsan a los individuos a realizar determinada tarea bajo alguna presión psicológica (regulación introyectada) o interpersonal (regulación externa).

Para medir la motivación de la clase de educación física, se utilizó la Escala de Percepción del Locus de Causalidad (PLOC) de Goudas et al. (1994), adaptada en el contexto mexicano en Educación Física por Zamarripa et al. (2016). Esta escala está compuesta por 20 ítems, cuatro para cada sub escala (cuatro por factor), que miden la motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa, y desmotivación, El instrumento se compone por 20 ítems con respuesta tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Tabla 3

Ítems de la escala de Percepción Locus Causalidad (PLOC)

-
1. Participo en esta clase de Educación Física porque es divertida.
 2. Participo en esta clase de Educación Física porque me gusta aprender nuevas habilidades.
 3. Participo en esta clase de Educación Física porque es emocionante.
 4. Participo en esta clase de Educación Física porque disfruto aprender nuevas habilidades/técnicas.
 5. Participo en esta clase de Educación Física porque quiero aprender habilidades deportivas.
-

-
6. Participo en esta clase de Educación Física porque es importante para mi hacerlo bien.
 7. Participo en esta clase de Educación Física porque quiero mejorar en los deportes.
 8. Participo en esta clase de Educación Física porque puedo aprender habilidades que tal vez pueden ayudarme en otras áreas de mi vida.
 9. Participo en esta clase de Educación Física porque quiero que el maestro piense que soy buen estudiante.
 10. Participo en esta clase de Educación Física porque me sentiré mal conmigo mismo si no lo hago.
 11. Participo en esta clase de Educación Física porque quiero que mis compañeros piensen que soy hábil.
 12. Participo en esta clase de Educación Física porque me incomoda cuando no lo hago.
 13. Participo en esta clase de Educación Física porque me meteré en problemas si no lo hago.
 14. Participo en esta clase de Educación Física porque es lo que se supone debo hacer.
 15. Participo en esta clase de Educación Física para que el(la) maestro(a) no me grite.
 16. Participo en esta clase de Educación Física porque es parte del reglamento.
 17. Participo en esta clase de Educación Física pero realmente no sé por qué lo hago.
 18. Participo en esta clase de Educación Física pero no entiendo por qué debemos tener esta clase.
 19. Participo en esta clase de Educación Física pero en realidad siento que pierdo mi tiempo en esta clase.
 20. Participo en esta clase de Educación física pero no veo lo que estoy obteniendo de esta clase.
-

Vitalidad subjetiva

Definición y descripción del instrumento.

La VS se define como la experiencia consciente de poseer energía y vitalidad (Ryan & Frederick, 1997), describiendo la sensación de sentirse “vivo” y

“alerta”, con energía por sí mismo, actuando con entusiasmo e inspiración (Moutão et al., 2013; Ryan & Frederick, 1997). Según Ryan y Frederick (1997), la VS es el principal indicador del BP. Desde la perspectiva de la SDT, esta sensación surge de la libertad, el apoyo a la autonomía y la motivación intrínseca (Kinnafick et al., 2014; Ryan & Deci, 2001; Salama-Younes, 2011).

Para evaluar la VS, se utilizó la escala adaptada al contexto de la EF, empleada en estudios anteriores (Tristán et al., 2019; Vergara-Torres et al., 2020) de la versión Mexicana de la Escala de Vitalidad Subjetiva (López-Walle et al., 2012), Esta escala está consta de seis ítems con respuesta estilo Likert que oscilan entre 1 (No es verdad) a 7 (Verdadero). Los ítems de la escala se presentan en la Tabla 4 de la siguiente manera:

Tabla 4

Ítems de la Escala de Vitalidad Subjetiva (SVS)

1. Me siento con ánimo y entusiasmo (vivo) y lleno de vida (vital).
 2. A veces me siento tan entusiasta o vivo (a) que solo quiero saltar.
 3. Tengo energía y ánimo.
 4. Me ilusiono con cada nuevo día.
 5. Casi siempre me siento alerta y despierto(a).
 6. Me siento activado(a) (siento que tengo mucha energía).
-

Procedimiento

Antes de iniciar la recopilación de datos, se solicitó el consentimiento informado del padre de familia, madre o tutor de los alumnos. Solo quienes presentaron el consentimiento informado participaron en la investigación. Los cuestionarios se completaron de manera anónima entre mayo y julio de 2022, bajo la supervisión de un investigador durante una jornada escolar normal, sin la presencia del docente de EF. La aplicación de los instrumentos duró aproximadamente 30 minutos, durante los cuales se leía cada ítem y se brindaba

explicaciones en caso de dudas. Al concluir, el investigador verificó que todos los ítems hubieran sido respondidos, asegurándose de evitar la pérdida de muestra debido a cuestionarios incompletos. Se informó a los estudiantes sobre el propósito del estudio, enfatizando la voluntariedad y confidencialidad de sus respuestas y el uso de los datos. Además, se les explicó que no había respuestas correctas o incorrectas y se les pidió que respondieran con honestidad. Durante todo el procedimiento, se siguieron las pautas éticas de la *American Psychological Association* (APA).

Análisis Estadístico

Los datos recopilados se organizaron en una base de datos utilizando el software SPSS versión 27, donde se llevó a cabo análisis descriptivos, de fiabilidad y de correlación de cada una de las variables del estudio. La normalidad de los datos se determinó utilizando los valores de asimetría y curtosis en el rango de -1, 1 (Ferrando & Anguino-Carrasco, 2010; Muthén & Kaplan 1985, 1992). La fiabilidad de los instrumentos se estimó utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, se consideró valores superiores a .70 como indicadores de fiabilidad aceptables (Peterson, 1994). Para evaluar el nivel de asociación entre las variables estudiadas, se utilizó la prueba de correlación de Spearman.

En los análisis factoriales confirmatorios y de ecuaciones estructurales, se emplearon múltiples índices de bondad de ajuste para evaluar la estructura del modelo y corregir las limitaciones del estadístico. Estos índices incluyen el valor de chi-cuadrado sobre grados de libertad (χ^2/gl ; Wheaton et al., 1997), el índice de ajuste incremental (*IFI*; incremental Fit Index; Bentler & Bonett, 1980), el índice de ajuste comparativo (*CFI*; Comparative Fit Index; Bentler, 1990) y la raíz del promedio de error de aproximación (*RMSEA*; Root mean square error of approximation; Steiger & Lind, 1980). Según Carmines y Mclver (1981), un cociente χ^2/gl inferior a tres indica un buen ajuste del modelo. Valores de *IFI* y *CFI* por encima de .90 indican un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995). Para la *RMSEA*, un valor de .08 o menor es considerado un error razonable, mientras que valores superiores a .08 no son admisibles (Browne & Cudeck, 1993).

Capítulo 3

Resultados

Resultados

En el presente apartado se muestran los resultados alcanzados en el análisis estadístico de los datos recolectados. Se comienzan a detallar los resultados descriptivos de las variables analizadas, seguidos por los hallazgos de análisis factoriales confirmatorios y de las ecuaciones estructurales. Por último, se incluyeron los resultados de los análisis de mediación.

Análisis de distribución de los datos

Para evaluar el supuesto de distribución normal de los datos obtenidos, se realizaron análisis de asimetría y curtosis a los ítems (21) que conformaron la encuesta. Se siguió el criterio propuesto por Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), considerando valores dentro del rango de -1,1. Como datos de normalidad. En la Tabla 5 se muestran los valores de asimetría y curtosis de cada ítem. Se observa que el 66.6% de los ítems se encuentra fuera de este rango, lo que sugiere la falta de normalidad en los datos.

Tabla 5

Mediación, desviación y valores de asimetría y curtosis de los ítems

Ítem	Media	DT	Asimetría	Curtosi
EPT 1	4.14	.956	-1.257	1.674
EPT 2	4.00	1.010	-1.044	.825
EPT 3	4.07	1.018	-1.021	.554
EPT 4	4.20	.972	-1.308	1.498
EPT 5	3.29	1.114	-.186	-.570
EPT 6	4.20	.967	-1.332	1.617
EPT 7	3.99	1.040	-.868	.154
EPT 8	4.16	.945	-1.143	1.231
EPT 9	4.16	1.040	-1.375	1.549
EPT 10	4.33	.950	-1.727	3.070
EPT 11	4.15	1.038	-1.240	1.039

ERI 1	6.02	1.409	-1.867	3.236
ERI 2	6.14	1.299	-2.085	4.551
ERI 3	5.66	1.548	-1.290	1.108
ERI 4	6.06	1.330	-1.896	3.617
EVS 1	5.20	1.843	-.788	-.483
EVS 2	3.74	2.075	.100	-1.309
EVS 3	5.37	1.833	-1.020	-.067
EVS 4	4.72	2.057	-.436	-1.148
EVS 5	4.54	2.023	-.366	-1.117
EVS 6	5.24	1.928	-.873	-.469

Nota. DT = Desviación típica; EPT = Escala de presentación de las tareas; ERI = Escala de regulación intrínseca; EVS= Escala de vitalidad subjetiva.

Estadísticos descriptivos

Para obtener los estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el modelo hipotetizado (ver Figura 1), se inició evaluando la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Se consideran puntajes sobre el .70 y son apropiados (Oviedo & Campo-Arias, 2005; Peterson, 1970). Se analizaron todos los ítems correspondientes a cada la variable teorizada: 11 ítems para la PT, 4 ítems para la regulación intrínseca y 6 ítems para la VS. La Tabla 3 muestra que todos los coeficientes de Alfa de Cronbach fueron superiores a .70 recomendado (valores α entre .78 y .80), indicando una buena consistencia interna de los instrumentos.

El próximo paso consiste en valorar las variables al promediar los ítems que integran cada variable latente. En la Tabla 3 se observan las puntuaciones medias de cada una de las variables y, dado el caso de la PT y regulación intrínseca, presentan puntuaciones altas, mientras que la VS presenta un valor medio muy cercano al alto.

Los resultados descriptivos más recientes, presentados en la Tabla 6 muestran la correlación entre las variables estudiadas. Dado que no cumplió con

el supuesto de normalidad, se utilizó el coeficiente rho de Spearman como estimador, se halló que todas las correlaciones eran estadísticamente significativas ($p < .01$). La PT mostró una correlación positiva con la regulación intrínseca y la VS, además, la correlación entre la regulación intrínseca y la VS también fue positiva y significativa.

En cuanto a las puntuaciones medias, se observa que, la PT obtuvo una media de $M = 4.06$ ($DT = 0.56$), cerca del rango máximo de 5, lo que se observa una alta calidad en la PT. En cuanto a la regulación intrínseca, tuvo una $M = 5.97$ ($DT = 1.09$). La VS a puntuó una $M = 4.80$ ($DT = 1.38$).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos, fiabilidad y correlación entre las variables de estudio

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	α	Asimetría	Curtosis	1	2	3
1.Presentación de las tareas	4.06	0.56	.78	-1.38	3.48	-		
2.Regulación intrínseca	5.97	1.09	.78	-1.82	4.09	.30**	-	
3.Vitalidad subjetiva	4.80	1.38	.80	-.57	-.32	.20**	.34**	-

Nota. *M* = Media; *DT* = Desviación típica; α = Alfa de Cronbach; $p < .01$ las correlaciones se utilizó una prueba no paramétrica denominada Rho de Spearman pues la asimetría y curtosis de las variables no fueron normales al salir del rango -1,1.

Análisis factorial confirmatorio

Para asegurar la validez y el adecuado funcionamiento factorial de cada una de las escalas utilizadas, se llevaron a cabo el análisis factoriales confirmatorios (Byrne, 2016). Debido a la falta de la normalidad observada en los ítems, ya que la mayoría se encontraba fuera del rango de -1, 1 (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010), se optó por utilizar la técnica de “remuestreo bootstrap” recomendada por varios autores (Byrne, 2001; Yung & Bentler, 1996). Además, se

empleó método de ajuste de libre distribución asintótica (adf-Asymptotically Distribution Free), en los análisis factoriales confirmatorios.

En la Tabla 7, se presentan los índices de bondad de ajuste de cada una de las subescalas utilizadas en el estudio. Los valores obtenidos para el *CFI* y *IFI* superaron el .90 recomendados (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005), y los valores de *RMSEA* fueron inferiores al .08 (Browne & Cudeck, 1992). No obstante, los valores del *RMSEA* para la regulación intrínseca y la VS a no alcanzaron los niveles óptimos. A pesar de esto, se encontró evidencia de una buena estructura factorial en los instrumentos utilizados.

La saturación factorial estuvo por encima del .40 de todos los ítems, las cuales, fueron también significativas ($p < .001$). Dado la relevancia teórica de la variable, así como al hecho de que todos los ítems saturaron de manera positiva y significativa ($p < .001$), se decidió mantener estas variables latentes para los análisis de ecuaciones estructurales.

Tabla 7

Índices de bondad de ajuste de las variables de estudio

	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	IFI	RMSEA
Presentación de las tareas	94.58	44	2.15	.93	.93	.05
Regulación intrínseca	51.10	2	25.5	.91	.91	.23
Vitalidad subjetiva	48.46	9	5.38	.94	.94	.09

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.

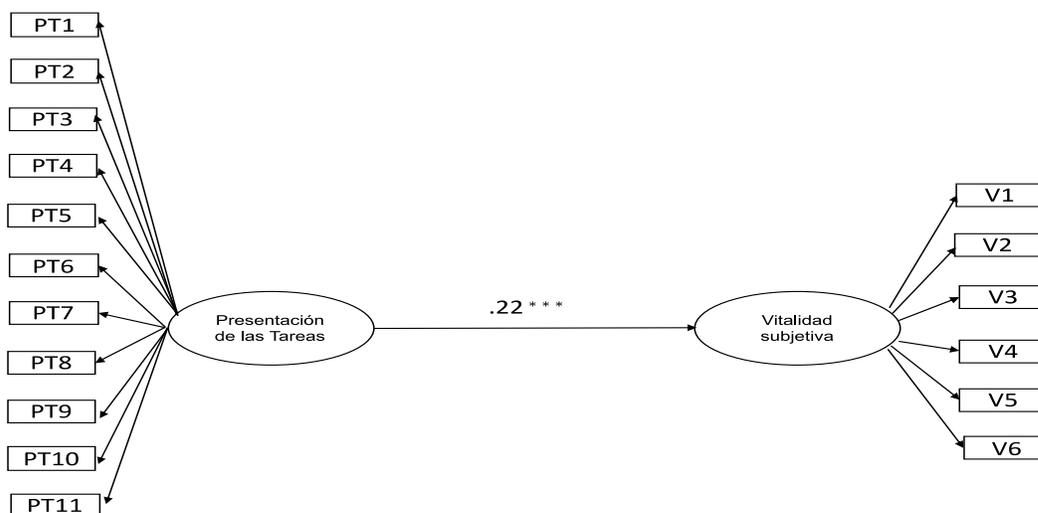
Análisis de ecuaciones estructurales

Para cumplir con el objetivo del estudio y determinar el posible rol mediador de la regulación intrínseca, se realizaron análisis de ecuaciones estructurales en los cuales se pusieron a prueba los modelos propuestos. Estos análisis son

esenciales para entender la compleja interacción entre las variables involucradas en el estudio. Siguiendo las recomendaciones de Holmbeck (1997), se probó en el modelo (M1) en la Figura 4, que examinaba la relación entre la PT y la VS a. El M1 mostró índices de ajuste adecuados ($\chi^2 = 218.72$, $gl = 118$, $\chi^2/gl = 1.85$, $p < .001$; CFI = .936; IFI = .937; RMSEA = .043). Estos índices de ajuste sugieren que el modelo es estadísticamente significativo y que la estructura teórica propuesta es consistente con los datos observados. Además, todas las saturaciones factoriales de los ítems fueron positivas y significativas ($p < .001$), estando en rangos entre .34 y .72. La asociación entre estas variables fue también positiva y significativa ($\beta = .22$, $p < .001$). Lo que confirma que la PT por parte del profesor tiene un impacto directo y positivo en la VS de los estudiantes. Este hallazgo subraya la importancia de la calidad en la PT como un factor crucial que influye en el bienestar psicológico y en la regulación intrínseca de los alumnos.

Figura 4

Modelo 1 (M1) relación directa



Nota. *** $p < .001$

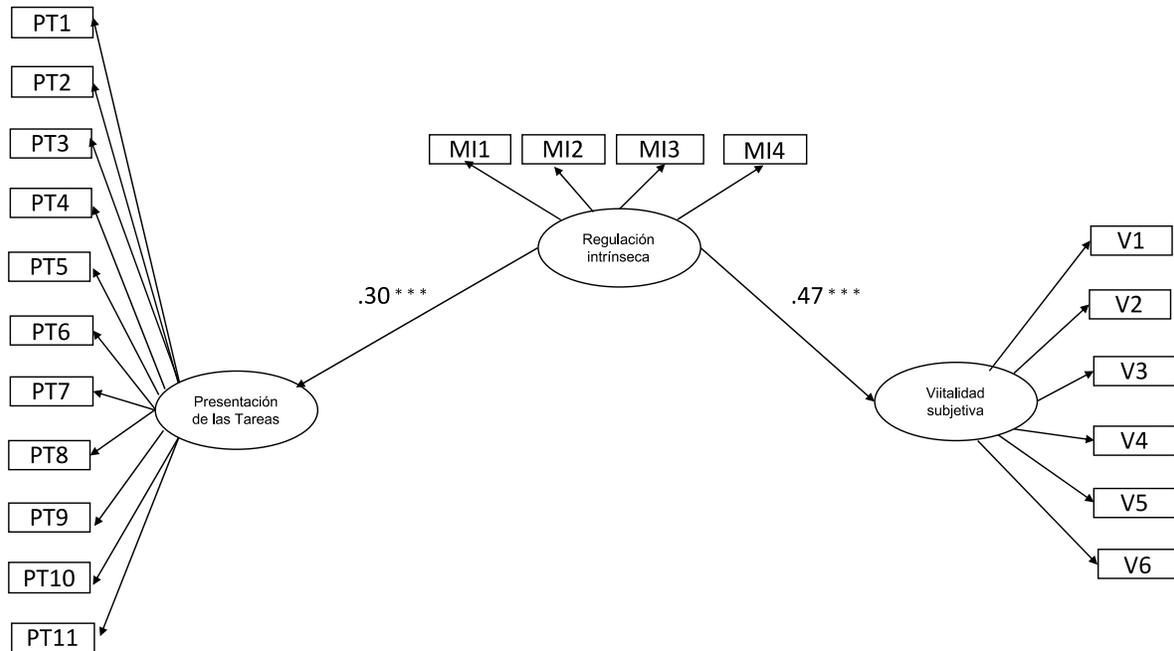
En el segundo paso del análisis, se realizó el modelo M2, que tenía como objetivo evaluar la relación entre la calidad de la PT y la regulación intrínseca, así como la relación de esta última con la VS a de los estudiantes. Este modelo es

crucial para entender cómo la calidad de la enseñanza puede influir en la motivación interna de los estudiantes y, a su vez, en su bienestar subjetivo. El M2, mostró índices de ajuste adecuados ($\chi^2 = 325.52$; $gl = 187$; $\chi^2/gl = 1.88$; CFI = .926; IFI = .927; RMSEA = .044). Estos índices indican que el modelo es estadísticamente significativo y que refleja correctamente las relaciones esperadas entre las variables. Además, todas las saturaciones factoriales de los ítems fueron positivas y significativas ($p < .001$), lo que significa que cada ítem contribuye de manera sustancial a los constructos latentes correspondientes. También, todas las saturaciones factoriales de los ítems fueron positivas y significativas ($p < .001$), estando en rangos entre .34 y .78, lo cual es indicativo de una fuerte correlación entre los ítems y sus respectivos factores. Este hallazgo respalda la idea de que una PTC por parte del profesor no solo mejora la regulación intrínseca de los estudiantes, sino que también tiene un efecto positivo en su VS a, reforzando la importancia de estrategias pedagógicas efectivas en el ámbito educativo.

En la Figura 5 se muestra la solución estandarizada del modelo, donde se observa una asociación positiva y significativa entre la PT y la regulación intrínseca ($\beta = .30$, $p < .001$). Este resultado indica que a medida que aumenta la calidad con la que el profesor PT, también se incrementa la regulación intrínseca de los estudiantes. De manera similar, se encontró una asociación positiva y significativa entre la regulación intrínseca y la VS a ($\beta = .47$, $p < .001$). Esto sugiere que cuando los estudiantes están intrínsecamente motivados, experimentan mayores niveles de vitalidad y energía subjetiva. Los resultados muestran que la manera en que se PT por parte del profesor tiene un impacto directo en la regulación intrínseca de los estudiantes, lo cual, a su vez, influye positivamente en su VS .

Figura 5

Solución estandarizada del modelo 2 (M2)



Nota. *** $p < .001$

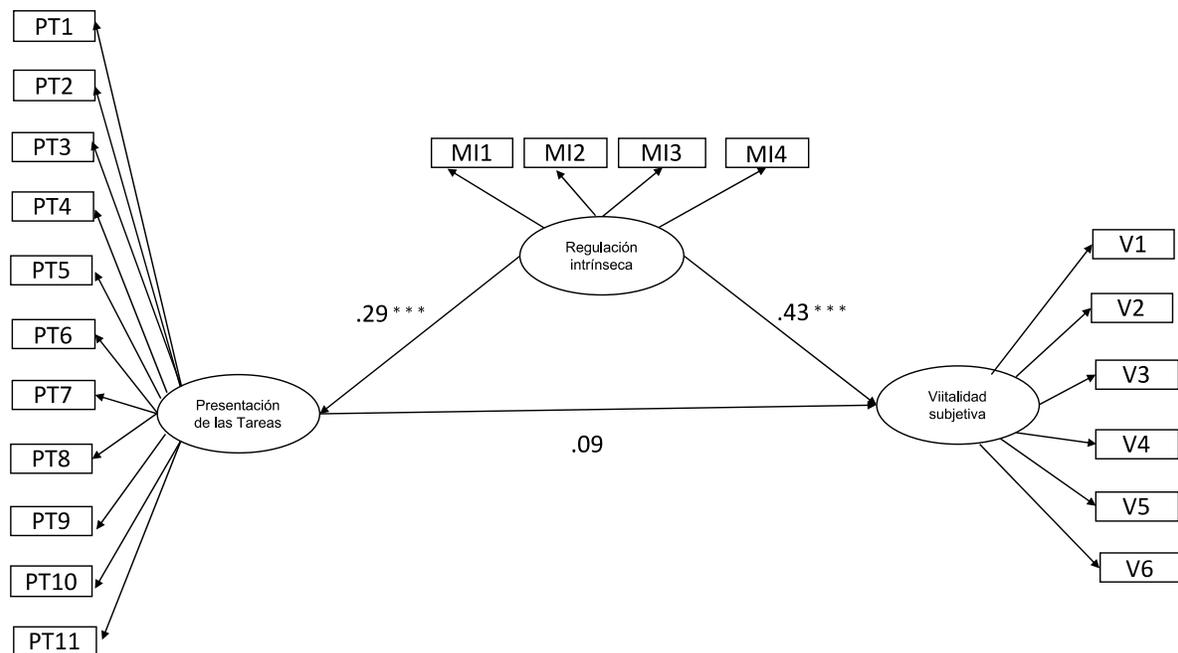
El tercer paso del análisis consistió en evaluar el modelo M3, el cual añadía una relación directa entre la PT y la VS, tal como se muestra en la Figura 1. Este paso es fundamental para determinar si la calidad de la PT por parte del profesor influye directamente en la VS de los estudiantes, independientemente de otros factores. Los índices de ajuste de este modelo fueron adecuados ($\chi^2 = 349.81$, $gl = 186$, $\chi^2/gl = 1.88$, CFI = .927; IFI = .927; RMSEA = .044). Estos resultados sugieren que el modelo M3 es estadísticamente significativo y que refleja correctamente las relaciones esperadas entre las variables estudiadas.

Además, todas las cargas factoriales de los ítems fueron positivas y significativas ($p < .001$), lo que refuerza la validez del modelo y confirma que los ítems miden de manera adecuada los constructos teóricos. Sin embargo, la relación directa entre la PT y la VS fue positiva pero no significativa ($\beta = .09$, $p > .05$). Esto indica que, aunque existe una tendencia positiva, la calidad de la PT por sí sola no es suficiente para explicar variaciones significativas en la VS de los estudiantes.

Por otro lado, la relación entre la PT y la regulación intrínseca, así como la relación de la regulación intrínseca con la VS, resultaron ser positivas y significativas ($\beta = .29$; $p < .001$; $\beta = .43$, $p < .001$). Estos hallazgos sugieren que la motivación intrínseca actúa como un mediador importante entre la calidad de la PT y la VS. En otras palabras, una PTC puede mejorar la motivación interna de los estudiantes, lo que a su vez incrementa su VS. Estos resultados subrayan la importancia de la regulación intrínseca como un puente crítico que conecta la calidad de la enseñanza con el bienestar de los estudiantes.

Figura 6

Solución estandarizada del modelo 3 (M3)



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

Finalmente, al comparar el modelo M2 con el modelo M3, se observó que las diferencias en los índices de ajuste CFI, IFI y RMSEA fueron irrelevantes, indicando que ambos modelos se ajustan de manera similar a los datos ($\Delta CFI = .001$; $\Delta IFI = .000$; $RMSEA = .000$). Esta mínima diferencia en los índices sugiere que la adición

de la relación directa entre la PT y la VS no mejora significativamente el ajuste del modelo, lo que refuerza la robustez del modelo inicial.

Además, la relación positiva pero no significativa entre la PT y la VS ($\beta = .09$, $p > .05$) indica que, aunque hay una tendencia hacia una relación positiva, esta no es lo suficientemente fuerte para ser considerada significativa en términos estadísticos. Este hallazgo es crucial, ya que sugiere que la calidad de la PT por sí sola no tiene un impacto directo notable en la VS de los estudiantes.

Adicionalmente, se observó una disminución en los valores de beta en las demás relaciones, lo que implica que cuando se considera la mediación, el efecto directo se atenúa. Esto confirma la existencia de una mediación total de la variable mediadora, es decir, la regulación intrínseca. En otras palabras, la influencia de la PT en la VS de los estudiantes es completamente mediada por la motivación intrínseca. Este resultado destaca la importancia de la regulación intrínseca como un factor mediador esencial, que canaliza el impacto de la calidad de la enseñanza en el VS de los estudiantes.

Estos hallazgos no solo corroboran la hipótesis de mediación total, sino que también subrayan la necesidad de que los profesores enfoquen sus esfuerzos en fomentar la regulación intrínseca entre sus alumnos, a través de PTC. Esto no solo mejorará su desempeño académico, sino que también contribuirá a su bienestar emocional y VS.

Capítulo 4

Discusiones

Bajo los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), el presente estudio tuvo como objetivo primordial es examinar las interrelaciones entre la PTC por parte de los profesores como factor social, la motivación intrínseca como factor motivacional, y la VS en el contexto de la educación física (OE1); analizar los tipos y grados de relación entre las diferentes variables que componen el modelo hipotetizado (OE2); y determinar la existencia de algún tipo de mediación por parte de la motivación intrínseca (regulación intrínseca) entre la relación de la PT por parte del profesor y la VS (OE3).

Los resultados del modelo propuesto para analizar la relación directa entre la percepción de la PTC por parte del docente de EF y la VS de los alumnos han demostrado una relación directa, positiva y significativa. Esto confirma el objetivo OE1 y la hipótesis H1, que se centraba en valorar la percepción de los alumnos sobre la PTC y su relación con la VS.

La PTC es un factor crucial en la enseñanza de la EF, ya que no solo influye en el aprendizaje de habilidades motoras, sino también en la VS de los estudiantes. Este estudio respalda la idea de que la manera en que los docentes presentan las tareas puede tener un impacto significativo en cómo los alumnos se sienten energizados y motivados durante las clases.

Para alcanzar una PTC, es esencial que los docentes adopten un enfoque cognitivo en su método de enseñanza. Tal como lo indican Rink (2019) y otros estudios relevantes (Silverman et al., 1998; Tristán et al., 2016; Tristán et al., 2019), este enfoque debe enfocarse en el mejoramiento de las habilidades de los estudiantes a través de la integración de elementos cualitativos críticos relacionados con el movimiento deseado. Esto se logra mediante la utilización de indicaciones de enseñanza que sean adecuadas en cantidad, concisas, precisas y claras (Garza-Adame et al., 2017; Rink, 2019; Tristán et al., 2016; Tristán et al., 2019). La implementación de estas claves didácticas no solo facilita la

comprensión de las tareas por parte de los alumnos, sino que también promueve un aprendizaje más efectivo y significativo.

La estructura y el enfoque cognitivo en la presentación de tareas deben incorporar una cuidadosa selección de la información proporcionada, junto con explicaciones y demostraciones que sean precisas y completas. Según Rink (2019) y Tristán et al. (2016, 2019), estos componentes son esenciales para asegurar que los alumnos entiendan claramente las tareas de aprendizaje. La claridad en la presentación de la información permite que los alumnos se concentren en los elementos críticos de la tarea, lo que facilita el desarrollo de un plan motor preciso (Rink, 2013). Este enfoque estructurado y detallado no solo mejora la ejecución de las tareas por parte de los estudiantes, sino que también incrementa su confianza y motivación, al proporcionarles una comprensión clara y comprensiva de los objetivos y métodos de la actividad.

La relación positiva y significativa entre la percepción de la calidad en la presentación de tareas y la VS de los alumnos sugiere que, cuando los alumnos perciben que las PTC, se sienten más energizados y motivados. Esto puede deberse a varios factores:

1. **Claridad y Comprensión:** Cuando las tareas son presentadas de manera clara y comprensible, los alumnos tienen una mejor idea de lo que se espera de ellos, lo que reduce la ansiedad y aumenta la confianza.
2. **Relevancia y Conexión:** Es importante explicar la importancia de las actividades y cómo se relacionan con las sesiones anteriores. Puede ayudar a los alumnos a ver el propósito de su aprendizaje, aumentando su interés y motivación.
3. **Interacción y Participación:** Un enfoque que involucre activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, escuchando sus preferencias y permitiéndoles tomar decisiones, puede fomentar un mayor sentido de autonomía y competencia, lo cual es crucial para su VS.

Nuestros resultados nos permiten señalar que, la PTC por parte de los profesores de EF no solo mejora las habilidades motoras de los estudiantes, sino que también juega un papel importante en su VS. Este estudio resalta la importancia de una enseñanza bien estructurada y cognitivamente enfocada, que incluya explicaciones claras, demostraciones precisas y una participación activa de los estudiantes. Al adoptar estas prácticas, los profesores pueden crear un entorno de aprendizaje más efectivo y motivador, beneficiando tanto el desarrollo físico como la VS y el rendimiento de los estudiantes (Almagro, 2022; Conde & Almagro, 2013).

En el segundo modelo M2, se analizó las asociaciones en la secuencia: PTC, regulación intrínseca, y VS de los alumnos, confirmando el objetivo OE2 y la hipótesis H2. Los hallazgos indican una relación positiva y significativa entre la PTC por parte del profesor y la VS los estudiantes. Estos resultados respaldan la SDT propuesta por Ryan y Deci (2017), que destaca la relevancia del contexto educativo y el papel crucial del docente en el entorno. Los docentes de EF a menudo son percibidos como una figura de autoridad con una influencia significativa sobre el comportamiento de los alumnos en la clase (Cárcamo, 2012; Tristán et al., 2019).

Esto sugiere que la regulación intrínseca de los alumnos depende de gran medida del comportamiento y las acciones del docente (Albor- Chadid & Rodríguez- Burgos, 2022; González et al., 2023). Es fundamental que el profesor desarrolle un clima en la clase que potencie la motivación de los estudiantes, creando un estado psicológico óptimo para realizar la tarea (Almagro et al., 2011; Moreno et al., 2010) y aumentando el bienestar personal (Moreno- Murcia et al., 2013b). Un profesor de EF que promueva la independencia de los estudiantes, ofrezca libertad, escuche activamente, facilita el desarrollo de la toma de decisiones, y sea comprensivo y flexible, ayudará a promover el bienestar. Esto, a su vez, aumentará la satisfacción de la motivación y el disfrute de la actividad (Granero- Gallegos et al., 2014; Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan, 1995),

obteniendo que los alumnos se motiven para seguir aprendiendo y comprometidos en la clase (Vallerand et al., 1989).

Las investigaciones (Curran et al., 2013; Deci & Ryan, 2002; Garza-Adame et al., 2017; Reeve & Jang, 2006; Tristán et al., 2016), destaca la importancia de que los docentes de EF utilicen estrategias efectivas para presentar las tareas, con el fin de promover un sentido de autonomía de sus alumnos. La autonomía otorga al alumno durante este proceso junto con la motivación generada al centrarse en la tarea (González-Cutre et al., 2010; Rink, 2019), facilitando que sus alumnos se sientan competentes y motivados para colaborar en su educación.

Para lograr esto, el docente debe esclarecer el significado de la relevancia de las actividades de su enseñanza (Rink, 2019). Cuando los alumnos entienden la irrelevancia y el objetivo de las tareas, les causa una sensación de autonomía y motivados (Chen, 2012; Rink, 2019). Es esencial que el docente comunique explícitamente las razones detrás de cada actividad y cómo estas se conectan con las sesiones previas (Rink, 1994). Esto también facilita que los alumnos continúen en su proceso de aprendizaje, permitiéndoles reconocer el valor intrínseco de las tareas que el maestro les proporciona.

Además, es fundamental que el docente muestre un interés genuino en las preferencias y opiniones de los estudiantes, y oír activamente. Esto contribuye a crear un entorno donde los alumnos se sientan valorados y comprendidos (Cantú-Berrueto et al., 2016; Deci & Ryan, 2002; Garza- Adame et al., 2017; Tristán et al., 2019). Al proporcionar oportunidades para que los alumnos tomen la iniciativa y participen en las decisiones de la sesión, permitiéndoles ejercer el control del aprendizaje (Ryan & Deci, 2000b).

Estas realizaciones fortalecerá la autonomía de los alumnos, si no del mismo modo promoverá un ambiente de enseñanza favorable y motivador (Salazar- Ayala et al., 2020; Sicilia et al., 2014). Al percibir que participan en las decisiones sobre su propia enseñanza, los alumnos fortalecen su autoconfianza y

una regulación despertando el interés para mejorar su condición física (Garza-Adame et al., 2017; Llerandi & Barrios, 2022).

Es crucial que los docentes aclaren los propósitos de las tareas y demuestren de manera minuciosamente de qué manera lograr triunfo en ellas (Garza-Adame et al., 2017; Smith et al., 2015; Tristán et al., 2016). Esto implica enseñar las habilidades indispensables y favorecer la adquisición de competencias por medio de actividades bien organizadas. Proporcionar asistencia constante en el transcurso de las actividades. Al obtener una guía clara y un apoyo continuo, los alumnos se sienten más hábiles y seguros de sus habilidades para completar las tareas dadas, fortaleciendo así su sentido de competencia (Jang et al., 2010; Tristán et al., 2019).

Para alcanzar el propósito, los docentes deberán implementar una variedad de estrategias pedagógicas (Betancourt et al., 2020). Por ejemplo, pueden desarticular las tareas en indicaciones más manejables. Además, es crucial promover un entorno de enseñanza positivo y gratificante en el que los alumnos piensen que su desempeño es reconocido y valorado. Implicando a los alumnos en la creación de metas propias, de igual forma puede realizar un plan eficiente. Cuando los educandos se involucran en el desarrollo en sus objetivos personales, experimentan mayor compromiso y motivados para lograrlo. Lo cual ayuda a aumentar un sentido de fuerza en su competencia e impulsa su autonomía.

Esto implica que, cuando el profesor de educación física realiza un, PTC, desempeña un papel crucial en la regulación intrínseca, al proporcionarles ideas con claridad, apoyo constante y un ambiente de aprendizaje auténtico. Esto permitirá que los docentes ayuden a sus estudiantes a incrementar su VS y a mejorar sus habilidades y una regulación intrínseca (Taylor et al., 2014), fomentando la participación autónoma y comprometida en la clase (Deci & Ryan, 2000).

En el tercer modelo (M3), se evaluó el posible rol mediador de la regulación intrínseca en la relación entre la percepción de la PTC por parte del docente de EF

y VS de los alumnos, confirmando el objetivo OE3 y la hipótesis H3. Los resultados de este análisis revelaron una mediación total por parte de la regulación intrínseca. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar no solo la PTC del docente de EF, sino también formar un ambiente que fomente la motivación intrínseca (regulación intrínseca) de sus estudiantes. Al hacerlo, puede maximizar la VS de los alumnos.

De acuerdo con la SDT (Decy & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017), la regulación intrínseca se desarrolla en el entorno que satisfacen las necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2000b, 2002, 2017). En este sentido, la PTC contribuye a satisfacer estas necesidades, aumentando así la regulación intrínseca de los estudiantes.

La mediación total observada sugiere que la PTC tiene un impacto en la VS de los estudiantes, principalmente a través del aumento de su regulación intrínseca. Esto destaca que el simple hecho de presentar las tareas de manera clara no es suficiente para mejorar el bienestar de los estudiantes; es crucial fomentar un entorno motivacional que alimente su interés y disfrute intrínseco en las actividades físicas.

Los profesores de educación física deben ser conscientes de que su manera de presentar las tareas puede tener un impacto profundo en la motivación y el bienestar de los estudiantes (Deci & Ryan, 2000; Ramírez-Nava et al., 2023). Para maximizar este impacto, los profesores deben:

Proporcionar retroalimentación constructiva y específica: Ayudar a los alumnos a comprender cómo mejorar y alcanzar sus metas (Vergara-Torres et al., 2020), satisfaciendo las necesidades psicológicas de los alumnos de una manera empática (Esqueda-Valerio et al., 2023), para que lo perciban de forma legítima (Vergara-Torres et al., 2021).

Fomentar la autonomía. Dar a los estudiantes cierta libertad para elegir actividades o métodos de práctica que les interesen (Ryan & Deci, 2017).

Establecer metas claras y alcanzables. Asegurar que los estudiantes entiendan qué se espera de ellos y cómo pueden lograrlo (Chen et al., 2014; Chen et al., 2012).

Crear un entorno de apoyo. Mostrar interés genuino en el progreso de los estudiantes y estar disponible para brindar apoyo y orientación (Deci & Ryan, 2000), aumentando su aprendizaje y mejorando el rendimiento en la clase de EF (Trigueros et al., 2019).

Estos resultados son consistentes con investigaciones anteriores que han demostrado la importancia de la regulación intrínseca en la mejora del bienestar subjetivo (Cervelló et al., 2014; Deci & Ryan, 2000; Martínez et al., 2020). No obstante, nuestra investigación aporta una comprensión más profunda al mostrar que la presentación efectiva de las tareas puede influir en la VS exclusivamente a través de la regulación intrínseca.

En el ambiente de la EF, donde la motivación y el bienestar de los estudiantes pueden influir significativamente en su participación y rendimiento, estos hallazgos son particularmente relevantes. Los profesores que implementan estrategias pedagógicas efectivas que promuevan la regulación intrínseca pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar un interés y disfrute duradero por la actividad física, lo que puede contribuir en los hábitos saludables y en el bienestar.

Este estudio proporciona una base sólida para futuras investigaciones que exploren otros posibles mediadores o moderadores en la relación entre la presentación de tareas y el bienestar de los estudiantes. Investigaciones longitudinales también podrían ayudar a confirmar la dirección de estas relaciones y proporcionar una comprensión más profunda de los mecanismos subyacentes.

Capítulo 5

Conclusiones

El objetivo general de este estudio fue examinar las interrelaciones entre la PT con calidad por parte de los profesores como factor social, la regulación intrínseca como factor motivacional y la VS en el contexto de la educación física. Basándonos en la SDT (Ryan & Deci, 2017, 2020), se ha proporcionado evidencia empírica sobre la relevancia de la PTC por parte del docente de EF y su relación con la regulación intrínseca y la VS de los estudiantes.

Los hallazgos sugieren que cuando los estudiantes perciben una presentación clara y específica de las tareas, su bienestar psicológico aumenta considerablemente. La claridad en la PT permite a los alumnos sentirse autónomos y capaces de participar en las actividades, subrayando la importancia del papel del profesor en facilitar el compromiso y el bienestar de los alumnos.

Los resultados respaldan la SDT, indicando que la motivación intrínseca de los estudiantes depende en gran medida del comportamiento y la forma de actuar del docente. Un entorno que promueve la autonomía, ofrece libertad y fomenta la toma de decisiones y la comprensión es crucial para potenciar el bienestar y la motivación intrínseca de sus alumnos.

Además, los resultados revelaron una mediación total, indicando que la PTC impacta la VS principalmente a través del aumento de la motivación intrínseca. Esto subraya que no solo es importante la PTC, sino también fomentar un entorno motivacional que alimente el interés y disfrute intrínseco de los estudiantes en las actividades físicas.

Por lo tanto, los profesores de educación física deben ser conscientes de que su manera de presentar las tareas puede tener un impacto profundo en la motivación y el bienestar de los estudiantes. Para maximizar este impacto, se deben proporcionar expectativas claras, apoyo continuo y un entorno de aprendizaje positivo. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que destacan la importancia de la motivación intrínseca en la mejora del

bienestar subjetivo. Sin embargo, nuestro estudio aporta una comprensión más profunda al mostrar que la presentación efectiva de las tareas influye en la VS exclusivamente a través de la regulación intrínseca.

En el ambiente de la EF, donde la motivación y el bienestar de los estudiantes pueden influir significativamente en su participación y rendimiento, estos hallazgos son particularmente relevantes. Los profesores que implementan estrategias pedagógicas efectivas que promuevan la motivación intrínseca pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar un interés y disfrute duradero por la actividad física, lo que puede tener repercusiones importantes en su salud y bienestar.

Este estudio proporciona una base sólida para futuras investigaciones que exploren otros posibles mediadores o moderadores en la relación entre la presentación de tareas y el bienestar de sus estudiantes. Las investigaciones longitudinales también podrían ayudar a confirmar la dirección de estas relaciones y facilitar un entendimiento profundo de los procesos latentes.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julián, J. A., Zaragoza, J. & Generelo, E. (2015). Physical Education: ¿An opportunity to promote physical activity? *Retos, Nuevas Tendencias en Educacion Fisica, Deporte y Recreacion*, 28, 155–159.
<http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34946/19215>
- 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.
- Aktop, A., & Karahan, N. (2012). Physical Education Teacher's Views of Effective Teaching Methods in Physical Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1910–1913. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.401>
- Albor-Chadid, L. I. & Rodríguez-Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Revista Eleuthera*, 24(1), 56-85.
<http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Alexandr, A., Sergij, T., & Olena, O. (2016). Role of physical education on the formation of a healthy lifestyle outside of school hours. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 335.
- Almagro, B. J., Conde, C., Fierro-Suero, S., Paramio-Pérez, G., Velázquez-Ahumada, N., & Sáenz-López, P. (2022). *Claves para aumentar la práctica de actividad física en las adolescentes*, (31), 37-57. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Perceived motivational climate, psychological needs and intrinsic motivation as predictors of sport commitment in adolescent athletes. 7(25), 250-265.
<https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02501>
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J. L. (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being, and intentions to continue participation. *Journal of clinical sport psychology*, 6(2), 166-179.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.6.2.166>

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. *Research on Motivation in Education*, (1), 177–207.
- Andrews, T., Leonard, M., Colgrove, C. & Kalinowski, S. (2011). Active Learning Not Associated with Student Learning in a Random Sample of College Biology Courses. *CBE—Life Sciences Education*, 10, 394–405.
<https://doi.org/10.1187/cbe.11-07-0061>
- Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2016). Examining the interactive effects of coach-created empowering and disempowering climate dimensions on athletes' health and functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 61–70.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.007>
- Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1). 13–29.
- Arita, B. Y. (2014). Satisfacción por la vida y Teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 5(1), 121-126. <https://doi.org/10.25009/pys.v15i1.826>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Awang, Z. (2012). *Research methodology and data analysis*. UiTM Press.
- Baena- Extremera, A., Granero- Gallegos, A., Bracho- Amador, C., & Pérez- Quero, F. J. (2012). Spanish Version of the Sport Satisfaction Instrument (SSI) Adapted to Physical Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(20), 377-395
- Baghurst, T., Langley, J., & Bishop, J. C. (2015). Physical Educators' Perceptions of Their Use of NASPE Standards. *The Physical Educator*, 72(5), 324–341.
<https://doi.org/10.18666/tpe-2015-v72-i5-6194>
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2008). Autonomy support, needs satisfaction, motivation and well-being in competitive athletes: A test of the self-determination theory. *Revista de Psicología Del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511.
<https://doi.org/10.1177/0022487109348479>

- Ballesteros, B. P., Medina, A. y Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 5(2), 239-258.
- Barrantes- Brias, K. & Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 101-123.
- Batista, A., Gálvez, M., & Hinojosa. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2). Recuperado en 03 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252010000200017&lng=es&tlng=es.
- Behzadnia, B., Adachi, P. J, Deci, E. L & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*. 39, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>
- Beltrán-Carrillo, VJ, Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 12(45), 123-137.
- Betancourt, K., Soler, M., & Colunga, S. (2020). Desarrollo de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales en estudiantes de Estomatología desde la disciplina Morfofisiología. *Edumecentro*, 12(4), 73-88.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I., & Rodríguez, L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 845-851.

- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. *Institute for Research on Teaching, Michigan State University*.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, 21(2), 230-258.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136.
- Bunge, M. (2009). *La investigación científica*. Siglo XXI editores SA. Buenos Aires, Argentina.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with amos, eqs, and lisrel: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1, 55-86.
- Cantú, R., Alegre, J., Martínez, O., Chávez, M., Arellano, S., Saucedo, C., Talamantes, J., & Landero, R. (2010). Satisfacción con la vida, comunicación con padres y estrés percibido en jóvenes universitarios del Noreste de México. *Summa Psicológica UST*, 7 (2), 83-92.
- Cantú-Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J., & Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 11(2), 263-270.
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 105-119.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006>
- Carmines, E., G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. *Social Measurement: Current Issues*, 65–115.
<https://doi:10.117/0049124183011003003>
- Carranza-Esteban, R. F., Hernández, R. M., & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 13(2), 133-146.
<https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.133-146>
- Castro, A. (2009). El estudio del bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Fundamentos de*

- psicología positiva, 3(23), 43-72.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066004>.
- Castro, M., & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Castro, A., & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 18(1), 65-85.
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, C., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situacional en estudiantes de educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 31-38.
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Journal of sport and health science*, 17(1), 13–32. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.578008>
- Chen, W., Mason, E., 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>
- Chen, W., Mason, S., Hammond-Bennett, A., & Zlamout, S. (2014). Development and Validation of Assessing Quality Teaching Rubrics. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 52–61. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i3.409>
- Chen, W., Zhu, W., Mason, S., Hammond-Bennett, A., & Colombo-Dougovito, A. (2016). Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. *Journal of Sport and Health Science*, 5(2), 231–238. <https://doi.org/10.1016/J.JSHS.2015.04.005>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Conde, C., & Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación de los alumnos de educación física. *e-Motion: Revista*

de Educación, Motricidad e Investigación, (1), 212-220.

<https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2260>

Coterón, J., Franco, E., Pérez, J., & Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 1(22), 151-157. <http://hdl.handle.net/11531/21761>

Coral, J., & Lleixà, T. (2013). Physical education-in-CLIL tasks. determining tasks characteristics through the analysis of the diaries. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79–84. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34532>

Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., & Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157

Cox, A., & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222-239. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16,1-16. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Curran, T., Hill, A. P., & Niemiec, C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *J. Sport Exerc. Psychol.* 35, 30–43. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.30>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. En Dienstbier, R. A. (Ed.), *Perspectives on motivation: proceedings from the Nebraska Symposium on Motivation*, 1990. University of Press, Lincoln, NE, 38, 237-288.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human Autonomy. *En Eficacia, agencia y autoestima. Efficacy, Agency, and Self-Esteem*, 31–49.
https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: the harder you push, the worse it gets. En J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement: Contributions of Social Psychology* (pp. 59-85). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. En N. Weinstein (Ed. *In Human Motivation and Interpersonal relationships: Theory. Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications*, 53-73. Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*. 24(1), 25-41.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 195–210. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00002-X](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00002-X)

- Dixon, N. (2018). The proper place for external motivations for sport and why they need not subvert its internal goods. *Sport, Ethics and Philosophy*, 12(4), 361-374.
<https://doi.org/10.1080/17511321.2018.1498908>
- Dorado, E., Paramio-Pérez, G., & Almagro, B. J. (2016). Análisis de la motivación en las clases de Educación Física en Primaria. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (7), 3-12. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i7.3136>
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *J. Curriculum Studies*, 16(3), 259-277.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311–318.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.839414>
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. (ENSANUT, 2018). *Reporte de resultados*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2020.
https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_p esentacion_resultados.pdf
- Esqueda-Valerio, E., Vargas- Batres, D., Vergara-Torres, A. P., López-Walle, J. M., Ramírez-Nava, R., Tristán, J. (2024). Cómo se comunican las tareas importa: necesidades psicológicas y ser físicamente activo en Educación física. *Sportis Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 10 (1), 47-70.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2024.10.1.9972>
- Erturan-Ilker, G. (2014). Psychological well-being and motivation in a Turkish physical education context. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 365–379. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.949374>
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paidotribo
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149-1160.
- Fenton, S. A., Duda, J. L., Appleton, P. R., & Barrett, T. G. (2016). Empowering youth sport environments: Implications for daily moderate-to-vigorous physical activity

- and adiposity. *Journal of Sport and Health Science*. 4(6), 423-433.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.03.006>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López Buñuel, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2).
<https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Fradejas, E., & Espada, M. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deportes en edad escolar= Evaluation of motivation in teenagers who practice sports in school age. *Retos nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 27-33.
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., & Spray, C. M. (2021). A person-centred approach to understanding dark-side antecedents and students' outcomes associated with physical education teachers' motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 57, 102021. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102021>
- Garza- Adame, O., Tristán, J. L., Tomás, I., Hernández- Mendo, A., & López- Walle, J. M. (2017). Presentation of tasks, satisfaction of basic psychological needs and well-being in university athletes. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.06.003>
- Gil P, Cuevas R, Contreras O, Díaz A.(2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Aula Abierta*. 2012; 40(3):115-124.
- Granero- Gallegos, A., Baena- Extremera, A., Sánchez- Fuentes, J. A., & Martínez- Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59–70. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/199501>
- Grao-Cruces, A., Sánchez Oliva, D., Sevil-Serrano, J., Sánchez-López, M., Sánchez-Miguel, P. A., Camiletti-Moirón, D., García-Calvo, T., & Castro-Piñero, J. (2023). Centros educativos promotores de actividad física: estrategias basadas en la

- evidencia científica. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 437(3), 37–51. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i3.1111>
- Gray, E. K., & Watson, D. (2007). *Assessing positive and negative affect via self-report*. En J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 171– 183). Oxford University Press.
- Gómez, M., Ruiz, L. M., & Mata, E. (2006). Los problemas evolutivos de coordinación en la adolescencia: Análisis de una dificultad oculta. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(3), 44-54.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Moreno- Murcia, J. A. (2010). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*. 677-700. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056>
- González, J., de los Fayos, E. J., & Dantas, A. (2012). Indicadores de bienestar psicológico percibido en alumnos de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 183-187.
- González, J. C., Corrales, G. L., & Morquecho, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708
- Goudas M., Biddle S., Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology* 64(3):453-463.
- 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. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 196-210.
- Gutiérrez, M., (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* ,(26), 9-14
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *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.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–102. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª. ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, J., & Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128.
- Hodges, N. J., & Franks, I. M. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 793–811. <https://doi.org/10.1080/026404102320675648>
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65(4), 599.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Issues, concepts, and applications*. (pp. 76–99). sage
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-154. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Husain, M. Z., Hasan, A., Abdul, N. B., & Jantan, J. (2015). Determining teaching effectiveness for physical education teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 733–740. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.426>
- In de Wal, J. J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and individual differences*, 36, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>

- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jetzke, M., & Mutz, M. (2020). Sport for pleasure, fitness, medals or slenderness? Differential effects of sports activities on well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 1519- 1534. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09753-w>
- Jones, D. (1992). Analysis of Task Systems in Elementary Physical Education Classes. *Journal of teaching in Physical*, 11(4), 411–425. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.4.411>
- Kelly, L. E., & Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Human Kinetics.
- Kim, I., & Ko, B. (2016). Developing elementary content knowledge in physical education teacher education. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 4(2), 13–19. <https://doi.org/10.13189/SAJ.2016.040201>
- Kinnafick, F. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Duda, J. L., & Taylor, I. (2014). Sources of autonomy support, subjective vitality and physical activity behaviour associated with participation in a lunchtime walking intervention for physically inactive adults. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(2), 190–197. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.10.009>
- Kline, R.B. (2005). *Principios y práctica de modelado de ecuaciones estructurales*. Nueva York, Nueva York: Guilford Press.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational Determinants of Flow: Contributions e from Self-Determination Theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355–368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>
- Lape, N., Levy, R., Yong, D. H., Haushalter, K. A., Eddy, R., & Hankel, N., (2014). Probing the Inverted Classroom: A controlled study of theaching and learning outcomes in undergraduate engineering and mathematics. En H. M. College (Ed.), *121st ASEE Annual Conference Exposition. Indianapolis: 360° of Engineering Education*.

- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Cooperative games and inclusion in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37–51.
- Leal-Soto, F., Dávila, J. & Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>
- Lee, E., & Carey, T. (2013). Eudaimonic well-being as a core concept of positive functioning. *MindPad, Winter*, 17-20.
- Lentillon-Kaestner, V., & Patelli, G. (2016). Effects of grouping forms, student gender and ability level on the pleasure experienced in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 251-262.
- Llerandi, V., & Barrios, Y. D. (2022). La motivación y el aprendizaje en la clase de educación física: reflexiones prácticas. *Conrado*, 18(84), 30-39.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2012). Autonomy support, basic psychological needs and well-being in Mexican athletes. *The Spanish journal of psychology*, 15(3), 1283-1292.
https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39414
- López, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 182-187.
- Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24(4), 358–369
- Martínez-Heredia, N., Santaella-Rodríguez, E., & Antonio-Manuel, Rodríguez-García, G., A. M. (2020). Los ambientes de aprendizaje en Educación física y motivación en las primeras edades. *Retos*. 38, 761-767.
- Martínez, R., Granero-Gallegos, A., & Gómez-López, M. (2020). 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), 1988-2793. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61750>

- McDowell I. (2010). Measures of self-perceived well-being. *Journal of psychosomatic research*, 69(1), 69–79. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.07.002>
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844025>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Molina- García, J., Castillo, I., & Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. motricidad. *European Journal of Human Movement*, 18, 79–91.
- Montoya, B.I., & Landero, R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.
- Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., Huéscar, E., Belando, N. & Rodríguez, J. (2013a). Motivational profiles in physical education and their relation to the Theory of Planned Behavior. *Journal of Sports Science Medicine*, 12(3), 551-558.
- Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., & Hernández, E. (2013b). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2263>
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M., & Cervello, E. C. (2013c). Perception of the usefulness and importance of physical education according to motivation generated by the teacher. *Revista de Educación*, (336), 380–401. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165>
- Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232–245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>
- Moreta, R., Gabior, I., & Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios

- ecuatorianos. *Salud & Sociedad*, 8(2), 172-184.
<https://doi.org/10.22199/S07187475.2017.0002.00005>
- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How You Provide Corrective Feedback Makes a Difference: The Motivating Role of Communicating in an Autonomy-Supporting Way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619–637. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.619>
- Moutão, J. M., Mendes Alves, S., & Cid, L. (2013). Translation and Validation of the Subjective Vitality Scale in a Portuguese Sample of Exercise Participants. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 223–230.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado: revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24, 96–114.
<https://doi.org/10.30827/profeso-rado.v24i1.8846>
- 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>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33 (2), 153-170.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Navarro-Patón, R., Rego, B., & García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares en educación primaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 14-18.
- Nicaise, V., Bois, J. E., Fairclough, S. J., Amorose, A. J., & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on

- performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915–926. <https://doi.org/10.1080/02640410600898095>
- Organización Mundial de la Salud, (OMS, 2020). *Dirección de la OMS sobre la Actividad Física y Hábitos Sedentarios*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51805>
- Ortiz-Zorrilla, F., Taveras-Espinal, J., & Bennisar-García, M. (2023). Juegos recreativos en el fomento de las capacidades físicas durante la clase de educación física. *Revista Innova Educación*, 5(3), 52-70.
- Ortiz-Zorrilla, F., Taveras-Espinal, J., & Bennisar-García, M. (2023). Juegos recreativos en el fomento de las capacidades físicas durante la clase de educación física. *Revista Innova Educación*, 5(3), 52-70. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.03.004>
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., & Guerra, M. (2013). Physical activity levels in adolescents: a case study. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 43–47.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580.
- Palao, J. M., Hernández, E., Guerrero, P., & Ortega, E. (2011). Efecto de distintas estrategias de presentación de feedback mediante vídeo en clases de Educación Física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 106(4), 26–35.
- Pandey, P., & Pandey, M. (2021). *Research methodology: Tools and techniques*. Bridge Center.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo. 36,
- Pastor, J. L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-17.
- Peiró, C., & Sanchis, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de psicología del deporte*, 13(1), 0025-39.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170.

- Peterson, R. A. (1970). On the use of college students in social science research: Insights from a second-order meta-analysis. *Journal of Consumer Research*, 7(2), 119-126.
- 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>
- Pethtel, O., & Chen, Y. (2010). Cross-cultural aging in cognitive and affective components of subjective well-being. *Psychology and Aging*, 25(3), 725-729. <https://doi.org/10.1037/a0018511>
- Piéron, M., & da Costa, F. C. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European journal of physical education*, 1(1-2), 5-18. <https://doi.org/10.1080/1740898960010102>
- Pollard, E. L. & Lee, P. D. (2003). Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61, 59–78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Ramírez- Nava, R. R., Torres, A. P. V., Rodríguez, V. O., Walle, J. L., & Rodríguez, J. L. T. (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.
- Real Academia Española (2024). Motivación. Recuperado de: <https://etimologias.dechile.net/?motivacio.n>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México DF: Mac Graw-Hill.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Renzi, G. M. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5071954>

- 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*. McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407–418.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rink, J. E. (2019). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical research on effective teaching in elementary school physical. *Elementary School Journal*, 108(3), 207–218.
- Rodríguez, Á. F., Rodríguez, J. C., Guerrero, H. I., Arias, E. R., Paredes, A. E., & Chávez, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista cubana de medicina general integral*, 36(2).
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco, B., & Blanco, B. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 63–70.
- Romero, A. E., García-Mas, A., & Brustad, R. J. (2009). Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 335-347.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351. <https://doi.org/10.1086/461321>
- Ruíz, F., García, E., García, E., & Louise, P. (2010). Role of individual and school factors in physical activity patterns of Secondary-Level Spanish students. *Journal of School Health*, 80(2), 88-95. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00470.x>

- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.tb00501.x>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- 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. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1997.TB00326.X>
- Ryff, C. (1989). La felicidad no lo es todo ¿o no? Exploraciones sobre el significado del bienestar psicológico. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 57(6), 1069-1089
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salama-Younes, M. (2011). Positive Mental Health, Subjective Vitality and Satisfaction with Life for French Physical Education Students. *World Journal of Sport Sciences*, 4(2), 90–97.
- Salazar, C. M., & Cuadras, G. G. (2020). Apoyo a la autonomía en Educación Física. Una aproximación en la ciudad de Chihuahua. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 15(2), 32-42. <https://doi.org/10.29105/rcefod15.2-17>
- Salazar, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Apoyo a la autonomía en Educación Física. Una aproximación en la ciudad de Chihuahua. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 15(2), 32-42. <https://doi.org/10.29105/rcefod15.2-17>
- Sallis J. (1994). *Influences on physical activity of children, adolescents, and adults*. PCPFS Research Digest. 1(7):1-4.
- Sallis J, Owen N. (1999). *Physical activity & behavioral medicine*. Tercera edición. California. SAGE.
- Sánchez, P. M. (2017). Análisis de la relación existente entre los tipos de motivación y la intención de ser físicamente activo en Educación Física de Primaria. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (8), 3-12.
<https://doi.org/10.33776/remo.v0i8.3132>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral*. Plan y Programa de estudio para la educación básica. Secretaría de Educación Pública.
- Sicilia, Á., González-Cutre, D., Artés, E. M., Orta, A., Casimiro, A. j., & Ferriz, R. (2014). Motivos de los ciudadanos para realizar ejercicio físico: un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Latinoamericana de psicología*, 46(2), 83-91. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70011-1](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70011-1)
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE Publicaciones.
- Silverman, S., Subramaniam, P. R., & Woods, A. M. (1998). Task structures, student practice, and skill in physical education. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 298-307. <https://doi.org/10.1080/00220679809597557>

- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2010). An Investigation of Coach Behaviors, Goal Motives, and Implementation Intentions as Predictors of Well-Being in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*(1), 17-33.
<https://doi.org/10.1080/10413200903403190>
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., & Duda, J. L. (2015). Development and validation of the multidimensional motivational climate observation system. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 37*(1), 4–22.
<https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0059>
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Fabra, P., Fabra, P., Preguntado, E., Appleton, P., Sarrazín, P., Papaioannou, A., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2016). The relationship between observed and perceived assessments of the coach-created motivational environment and links to athlete motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 23*, 51–63. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2015.11.001>
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales, (9)*, 163-184.
- Sousa, C., Cruz, J., & Smith, R. E. (2015). Evaluación y asesoramiento a entrenadores: intervenciones en el contexto. *Psicología del deporte: Conceptos, aplicaciones e investigación, 149–165*.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*(1), 37-60.
<https://doi.org/10.1123/jsep.34.1.37>
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. Annual Meeting of the Psychometric Society. Iowa City, IA.
- Supervía, P. U., Bordás, C. S., Abad, J. J. M., & Lorente, V. M. (2018). Orientación motivacional y percepción de promoción del bienestar en profesorado de Educación Física hacia sus alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (33)*, 46-49.
- Taylor, I. M., Spray, C. M., & Pearson, N. (2014). The influence of the physical education environment on children's well-being and physical activity across the

- transition from primary to secondary school. *Journal of sport and exercise psychology*, 36(6), 574-583. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0038>
- Toro, F., & Cabrera, H. (1985). *Motivación para el trabajo. Conceptos, hechos y evidencias contemporáneos*. Conceptos, hechos y evidencias contemporáneos. *Medellín: Cincel Ltda*
- Trigueros- Ramos, R., Fernández-Campoy, J. M., Alías, A., Aguilar-Parra, J.M. & Lozano M.C. (2017). Adaptación y validación Española del Controlling Coach BehaviorsScale (CCBS). *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 417-428. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.954>
- 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. <https://doi.org/10.6018/cpd.347631>
- Tristán, J. L., López-Walle, J., 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., Verdugo, F., Medina- Corrales, M., & Tomás, I. (2019). Presentación de las tareas por el profesor, necesidades psicológicas y vitalidad subjetiva en alumnos de educación física. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(3), 190–204. <https://doi.org/10.6018/CPD.358561>
- Trucchia, S. M., Lucchese, M. M., Enders, J. E., & Fernández, R. (2013). Relationship between academic performance, psychological well-being, and coping strategies in medical students. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba*, 70(3), 144-152. <https://doi.org/10.31053/1853.0605.v70.n3.20189>
- Trujillo, T., Maestre, M., Romero, J., Ortin, M., López, A. D., & López-Morales, J. L. (2022a). Vitalidad Subjetiva, Bienestar Psicológico y Fortaleza Mental en Deportes de Combate. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 23(1), 175–189. <https://doi.org/10.6018/cpd.511371>
- Trujillo, T., Baidez, M. M., Preciado, K. Y., Ortin, F. J., López, A. D., & López, J. L. (2022b). Bienestar psicológico, fortaleza mental y vitalidad subjetiva en deportistas

- con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 45, 1165-1173.
- Vallejo, G. (2011). El aprendizaje desde la perspectiva de la motivación profesional y las actitudes. *MEDISAN*. 15(3), 363-368.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *In Advances in experimental social psychology*. 29, 271-360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*. 5, 15-27.
- Veenhoven, R. (2009). "Chapter 3: How Do We Assess How Happy We Are? Tenets, Implications and Tenability of Three Theories". *En Happiness, Economics and Politics*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- 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, 2489. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.558954/BIBTEX>
- Vergara-Torres, A. P., Vanegas, M., Ramírez, R., Tomás, I., & Tristán, J. (2021). Percepción del feedback correctivo por alumnos de educación física. *Revista De Ciencias Del Ejercicio FOD*, 16(1), 24–33. <https://doi.org/10.29105/rcefod16.1-25>
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., & Kontou, M. G. (2011). The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 263-280. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.30.3.263>
- Yung, Y. F. & Bentler, P. M. (1996). Bootstrapping techniques in analysis of mean and covariance structures. En G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 195–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: An activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Wang, J. C., Morin, A. J., Ryan, R. M., & Liu, W. C. (2016). Students' motivational profiles in the physical education context. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(6), 612-630. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0153>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820– 838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.820>
- Wheaton, D. E., Muthén, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1997). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84–136. <https://doi.org/10.2307/270754>
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud mental*, 39(4), 221-227. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2016.026>
- Zhang, Z., He, Z., & Chen, W. (2020). The relationship between physical activity intensity and subjective well-being in college students. *Journal of American college health*, 70(4), 1241–1246. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1790575>
- 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.
- Zmudy, M. H., Curtner-Smith, M. D., & Steffen, J. (2009). Influence of occupational socialization on the practices and perspectives of two inexperienced adventure educators. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 115-134.

Anexos



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. E. F. Diana Magdalena Vargas Batres
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: _____

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

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente acuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Participo en esta clase de Educación Física porque es divertida.	1	2	3	4	5	6	7
2	Participo en esta clase de Educación Física porque me gusta aprender nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
3	Participo en esta clase de Educación Física porque es emocionante.	1	2	3	4	5	6	7
4	Participo en esta clase de Educación Física porque disfruto aprender nuevas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
5	Participo en esta clase de Educación Física porque quiero aprender habilidades deportivas.	1	2	3	4	5	6	7
6	Participo en esta clase de Educación Física porque es importante para mi hacerlo bien.	1	2	3	4	5	6	7
7	Participo en esta clase de Educación Física porque quiero mejorar en los deportes.	1	2	3	4	5	6	7
8	Participo en esta clase de Educación Física porque puedo aprender habilidades que tal vez pueden ayudarme en otras áreas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
9	Participo en esta clase de Educación Física porque quiero que el maestro piense que soy buen estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
10	Participo en esta clase de Educación Física porque me sentiré mal conmigo mismo si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
11	Participo en esta clase de Educación Física porque quiero que mis compañeros piensen que soy hábil.	1	2	3	4	5	6	7
12	Participo en esta clase de Educación Física porque me incomoda cuando no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
13	Participo en esta clase de Educación Física porque me meteré en problemas si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
14	Participo en esta clase de Educación Física porque es lo que se supone debo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
15	Participo en esta clase de Educación Física para que el(la) maestro(a) no me grite.	1	2	3	4	5	6	7
16	Participo en esta clase de Educación Física porque es parte del reglamento.	1	2	3	4	5	6	7
17	Participo en esta clase de Educación Física pero realmente no sé por qué lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
18	Participo en esta clase de Educación Física pero no entiendo por qué debemos tener esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
19	Participo en esta clase de Educación Física pero en realidad siento que pierdo mi tiempo en esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
20	Participo en esta clase de Educación Física pero no veo lo que estoy obteniendo de esta clase.	1	2	3	4	5	6	7

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

		No es verdad	Algo de verdad	Verdadero				
1	Me siento vivo(a) y vital	1	2	3	4	5	6	7
2	A veces me siento tan vivo(a) que solo quiero saltar	1	2	3	4	5	6	7
3	Tengo energía y ánimo.	1	2	3	4	5	6	7
4	Me ilusiono con cada nuevo día.	1	2	3	4	5	6	7
5	Casi siempre me siento alerta y despierto(a).	1	2	3	4	5	6	7
6	Me siento activado(a) (siento que tengo mucha energía).	1	2	3	4	5	6	7