



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales

Teaching practices in physical education and the intention to be physically active. Model mediated by motivational processes

Eric Iván Esqueda-Valerio¹, Angelly Villarreal-Salazar¹, Carmelo Arriaza-Gil¹,
Diana Natalie Romo-López¹, José Tristán²

¹Universidad Autónoma de Aguascalientes

²Universidad Autónoma de Nuevo León

*Autor de correspondencia: Angelly Villarreal-Salazar, angelly.villarreal@edu.uaa.mx

Calendario editorial: Artículo recibido el 07/03/2026 Aceptado: 25/05/2026 Publicado: 01/07/2026

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Para citar este artículo, utilice la siguiente referencia:

Esqueda-Valerio, E.I.; Villarreal-Salazar, A.; Arriaza Gil, C.; Romo López, D.N.; Tristán, J. (2026). Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. *Sportis Sci J*, 12 (3), 1-24
<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Contribución del autor: Introducción (CAG), Metodología (EIEV, JS), Resultados (EIEV, AVS), Discusión y conclusiones (AVS, DNRL)

Financiamiento: No existió financiación para este proyecto.

Conflicto de intereses: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.

Aspectos éticos: Se obtuvo consentimiento informado de los participantes



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Resumen

La práctica regular de actividad física protege frente a enfermedades crónicas, pero los niveles actuales en la población infantil distan de las recomendaciones, por lo que, la educación física escolar se vuelve clave para impulsar hábitos activos duraderos. En este contexto, el objetivo fue analizar un modelo explicativo sobre el efecto de la presentación de tareas en la intención de ser físicamente activo, considerando la mediación del feedback correctivo, su percepción legítima y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se realizó un estudio correlacional y transversal con 281 estudiantes mexicanos de quinto de primaria; se aplicaron análisis factoriales confirmatorios y modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron índices de ajuste adecuado y una cadena positiva de relaciones desde la presentación de tareas hasta la intención de ser físicamente activo, a través del feedback correctivo, la percepción legítima y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, evidenciándose una mediación total. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones que vinculan la calidad de la comunicación docente y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas con mayores intenciones de práctica de actividad física, ampliando la evidencia al integrar prácticas docentes específicas y procesos motivacionales secuenciales. Se concluye que la influencia de la presentación de tareas del profesor sobre la intención de ser físicamente activo se explica enteramente por la retroalimentación correctiva legítima y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, subrayando la importancia de prácticas docentes que apoyan dichas necesidades para favorecer estilos de vida activos en la población escolar.

Palabras clave: Educación física; estudiantes; motivación; necesidades psicológicas; modelos de ecuaciones estructurales

Abstract

Regular physical activity protects against chronic diseases, but current levels in the child population fall short of recommendations, making school physical education a key setting to promote lasting active habits. In this context, the objective was to analyze an explanatory model of the effect of task presentation on the intention to be physically active, considering the mediation of corrective feedback, its perceived legitimacy, and the satisfaction of basic psychological needs. A cross sectional correlational study was conducted with 281 Mexican fifth grade students; confirmatory factor analyses and structural equation models were applied. The results showed adequate fit indices and a positive chain of relations from task presentation to the intention to be physically active, through corrective feedback, perceived legitimacy, and satisfaction of basic psychological needs, revealing full mediation. These findings are consistent with research linking the quality of teacher communication and the satisfaction of basic psychological needs with stronger intentions to engage in physical activity, extending the evidence by integrating specific teaching practices and sequential motivational processes. It is concluded that the influence of teachers' task presentation on the intention to be physically active is fully explained by legitimate corrective feedback and the satisfaction of basic psychological needs, highlighting the importance of teaching practices that support these needs to promote active life-styles in the school population.

Keywords: Physical education; students; motivation; psychological needs; structural equation modeling



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Introducción

La práctica regular de actividad física (AF) desempeña un rol protector ante el desarrollo enfermedades crónicas no transmisibles, entre las que podemos encontrar las dislipidemias, la diabetes y la presión arterial elevada (Díaz-Hernández et al., 2024). En México, más del 65% de los escolares entre 10 y 14 años no cumple con las directrices de AF (Medina et al., 2023) emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2020 (OMS, 2020). La educación física escolar surge como una figura clave no solo porque contribuye a garantizar un tiempo estructurado y eficaz de activación física semanal, sino también porque las experiencias positivas logradas en este entorno pueden fomentar la adherencia a la práctica regular de AF fuera del ámbito escolar y su mantenimiento en la etapa adulta. En esta línea, la evidencia sugiere que la calidad de la instrucción docente constituye un factor determinante en el impacto de la clase de educación física sobre los hábitos de AF del alumnado (Ferrer et al., 2025).

En la práctica docente eficaz, la presentación de tareas se vuelve un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto hace referencia a la comunicación verbal y no verbal que el docente mantiene con el alumnado, antes del inicio de la actividad, sobre qué debe hacer y cómo debe realizarlo (Mouratidis et al., 2008; Tristán et al., 2019). Una presentación de tareas de calidad debe estar integrada por una explicación ajustada al nivel de competencia del alumnado, demostraciones oportunas de la ejecución y clarificación de los criterios de éxito de la tarea (Esqueda-Valerio et al., 2024). Cuando la instrucción es clara y estructurada, el alumnado puede comprender adecuadamente la actividad, sentirse competente y percibir apoyo por parte del docente (Ramírez-Nava et al., 2023). Investigaciones previas han comprobado que la presentación de tareas efectiva predice positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Haerens et al., 2013) y el bienestar psicológico entre el alumnado de educación física (Tristán et al., 2019; Vergara-Torres et al., 2021).

Junto a la presentación inicial de la tarea, el feedback correctivo constituye una herramienta fundamental para el aprendizaje, ya que permite al alumno ajustar la ejecución de la actividad y, en consecuencia, mejorar su desempeño (Mouratidis et al., 2010; Vergara-Torres et al., 2021). A diferencia del feedback positivo en el que se refuerzan los aspectos destacados de la ejecución, el feedback correctivo se centra en



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

identificar aquellos elementos del rendimiento que requieren ser modificados con el fin de optimizar la actuación del alumno (Carpentier & Mageau, 2013, 2016; Valdez-Goycolea et al., 2019). No obstante, la evidencia ha señalado que el impacto del feedback correctivo no depende exclusivamente de su contenido, sino también de la forma en la que es transmitido (Carpentier & Mageau, 2013; Mouratidis et al., 2010;). En este sentido, autores como Bartholomew et al. (2011) y Carpentier y Mageau (2014) señalan que cuando se proporciona retroalimentación mediante conductas controladoras, tales como la intimidación o la presión psicológica, se asocia negativamente con los niveles de motivación y con el bienestar emocional, incluso cuando el objetivo del docente o entrenador sea mejorar el rendimiento.

Para que la retroalimentación sea efectiva y no deteriore la autoconfianza, se vuelve imprescindible que el alumno la perciba como legítima, es decir, que la acepte como justa, necesaria y orientada a su aprendizaje, en lugar de sentirlas como imposiciones o críticas personales (Mouratidis et al., 2010; Tristán et al., 2019; Valdez-Goycolea et al., 2019). Las investigaciones apuntan que cuando es percibido como legítimo, el feedback se asocia con climas de apoyo a la autonomía, en los que el docente justifica sus correcciones, ofrece posibles soluciones y evita situaciones controladoras o intimidantes (Mouratidis et al., 2010; Vergara-Torres et al., 2021). Si el feedback es aceptado, se vuelve una oportunidad de aprendizaje en la que el estudiante percibe al error como un paso más hacia la mejora (Vergara-Torres et al., 2021).

Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), se plantea que el contexto social creado por el docente puede favorecer o dificultar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) de autonomía, competencia y relación, entendidas como la sensación de poder elegir y tomar decisiones propias en las actividades (autonomía), sentirse capaz y eficaz para realizar con éxito las tareas propuestas (competencia) y percibirse conectado, apoyado y valorado por compañeros y docentes (relación). Estudios previos han puesto en evidencia que una presentación de tareas de calidad y un feedback correctivo legítimo se asocian con una satisfacción de las NPB (Esqueda-Valerio et al., 2023; Haerens et al., 2013; Vergara-Torres, 2021). En contraste, la frustración de estas necesidades se asocia con el malestar psicológico, el



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

aburrimiento y el eventual abandono de la práctica físico-deportiva (Bartholomew et al., 2011).

La satisfacción de las NPB se ha vinculado con la intención de ser físicamente activo, lo que constituye un antecedente en la adopción y mantenimiento de conductas activas durante el tiempo libre (Esqueda-Valerio et al., 2024; Murcia et al., 2023). Considerando lo anterior, cuando la clase de educación física logra cubrir las NPB, se fomenta una motivación autónoma hacia la asignatura, llevando a que el interés y la implicación de los alumnos no se limiten únicamente a la escuela, sino que se traduzcan en estilos de vida más activos más allá del contexto escolar (Zamarripa et al., 2020). Asimismo, la intención de ser físicamente activo ha sido considerada como uno de los predictores psicológicos más fiables de la conducta de práctica de AF a largo plazo (González-Peño et al., 2025).

Además, se han desarrollado modelos que analizan conjuntamente la presentación de las tareas, el feedback correctivo y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mostrando que estas variables se relacionan positivamente con indicadores de bienestar como la vitalidad subjetiva en alumnado de educación física (Vergara-Torres et al., 2021). No obstante, dichos estudios no han incorporado la intención de ser físicamente activo como resultado final del proceso motivacional, por lo que persiste la necesidad de examinar cómo esta secuencia de factores docentes y psicológicos se vincula con la disposición del alumno de educación primaria para mantener conductas activas más allá del contexto escolar.

Hasta dónde llega nuestro conocimiento, no se han identificado en la literatura científica modelos que permitan analizar de forma conjunta el papel de los pilares de la práctica docente con la secuencia que lleva hasta la intención de ser físicamente activo en el contexto extraescolar. Por todo lo anterior, y dada la relevancia de las variables en este documento mencionadas, el objetivo del presente estudio fue analizar un modelo explicativo que examine el efecto de la presentación de las tareas del profesor de educación física sobre la intención de ser físicamente activo del alumnado, considerando el papel mediador del feedback correctivo, la percepción legítima del feedback y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Material y método

Se llevó a cabo un estudio con diseño correlacional y transversal (Awang, 2012; Pandey & Pandey, 2015). La elección de este diseño responde a la naturaleza del modelo propuesto y a las condiciones de acceso a la muestra. Se clasifica como correlacional en tanto que no se manipularon variables ni se asignaron condiciones experimentales, y como transversal dado que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal (Ato et al., 2013; Montero & León, 2007). Dadas las complejidades logísticas asociadas a la distribución geográfica de las instituciones educativas participantes en el estado de Aguascalientes, se empleó un muestreo por conveniencia. La muestra estuvo compuesta alumnos de 5to grado de primaria de los cuales fueron 281 estudiantes (hombres=145, mujeres=136) con edades comprendidas entre 10 y 13 años ($M = 11.03$ años; $DE = 0.76$), matriculados en escuelas de educación primarias ubicados en la región metropolitana de Aguascalientes, México, y que participaban en una o dos clases de Educación Física por semana.

Entre los criterios de inclusión, se confirmó que los participantes fueran estudiantes formalmente matriculados en las instituciones participantes y que asistieran, como mínimo, a una clase de EF por semana. Se excluyó a aquellos que presentaran algún deterioro cognitivo que limitara su capacidad para responder los cuestionarios de manera autónoma y consciente. Se eliminaron los datos de los participantes cuyas respuestas estuvieran incompletas.

Instrumentos

Para evaluar la presentación de las tareas educativas, se empleó la escala de presentación de tareas del entrenador, modificada para su utilización en el marco de los fundamentos educativos en la educación física (Tristán et al., 2016; Tristán et al., 2019). Esta escala ha mostrado índices adecuados de validez y confiabilidad en población infantil y adolescente en contexto de educación física y deporte. Este instrumento evaluativo comprende 11 ítems que utilizan una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, en la que una puntuación de 1 significa “Totalmente desacuerdo” y una puntuación de 5 indica “Totalmente de acuerdo”. Se pidió a los participantes que evaluaran la eficacia del instructor de Educación Física en lo que respecta a la presentación de los deberes durante las sesiones de enseñanza. Un ejemplo representativo



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

del instrumento es el siguiente: “Durante las clases de Educación Física, mi profesor me dice en qué poner más atención para realizar correctamente la actividad, tarea o ejercicio”.

Para valorar el feedback correctivo y la percepción legítima, se utilizó la versión adaptada al ámbito de la educación física según la escala cuantitativa de retroalimentación correctiva en el deporte (Tristán et al., 2013). Esta escalada cuenta con evidencias de validez de constructo y consistencia interna adecuada en muestras de deportistas juveniles. Consta de cuatro subescalas, cada una de las cuales contiene cuatro ítems, lo que da como resultado un total de 16 ítems; las cuatro subescalas incluyen la feedback correctivo, percepción legítima, oportunidad para aprender y percepción ilegítima. Para medir la variable, solo se emplearon las subescalas relacionadas con la feedback correctivo y la percepción legítima. Los ítems se puntuaron utilizando una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. Se pidió a los participantes que evaluaran la eficacia del instructor de Educación Física en relación con los comentarios proporcionados durante las clases de educación física. Un ejemplo de la subescala de comentarios de feedback correctivos es: “«Mi profesor(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal”. En el caso de la subescala de percepción legítima, un elemento de muestra sería: “Creo que si mi profesor(a) señala mis errores, es porque tiene motivos para ellos”.

La evaluación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se llevó a cabo utilizando la Escala Mexicana de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale-Physical Education; Zamarripa et al., 2020). Esta versión mexicana presenta adecuada validez factorial, invarianza por sexo y altos índices de confiabilidad, por lo que se considera un instrumento válido y confiable para contextos de educación física. La escala se compone de dos subescalas que contienen 12 ítems cada una, que culminan en un total de 24 ítems: las dos subescalas son la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Para la medición de esta variable, solo se utilizaron las subescalas relacionadas con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, que a su vez se dividen en tres factores: autonomía, competencia y parentesco, cada uno de los cuales contiene cuatro ítems. Los ítems se evaluaron mediante una escala tipo Likert que va del 1 (totalmente



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

falso) al 5 (totalmente verdadero). Un ejemplo de un tema relacionado con la autonomía es: “En mi clase de Educación Física siento que mis decisiones reflejan lo que realmente quiero”. En el caso de la competencia, un ejemplo de un tema sería: “En mi clase de Educación Física me siento capaz en las actividades que realizo”. Además, en el caso de Relación, un ejemplo sería: “En mi clase de Educación Física me siento cerca y conectado(a) con otros compañeros que son importantes para mí”.

Para medir la intención de ser físicamente activo, se utilizó la versión adaptada al español por Moreno et al. (2007) de la Intention to be Physically Active Scale (Hein et al., 2004), mostrando adecuados indicadores de validez y confiabilidad. Esta escala está compuesta por cinco ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde 1 representa "total desacuerdo" y 5 "total acuerdo". Un ejemplo representativo del instrumento es “Después de terminar (salir) el instituto (escuela), me gustaría mantenerme básicamente activo”.

Procedimiento

Se obtuvo la aprobación del Comité de Investigación de la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (PIE26-3); posteriormente, la recolección de datos se llevó a cabo en instituciones de educación primaria ubicadas en la ciudad de Aguascalientes, México. Inicialmente, se contactó con los administradores de las instituciones educativas elegidos para solicitar una autorización formal para la implementación de las herramientas de evaluación. Tras obtener la aprobación del director, los documentos de consentimiento informado se distribuyeron entre los padres o tutores legales de los estudiantes, aclarando el carácter voluntario de la participación, los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los datos recopilados y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello tuviera repercusiones. Los estudiantes cuyos padres o tutores dieron su consentimiento informado recibieron un formulario de consentimiento informado, a través del cual expresaron su voluntad voluntaria y consciente de participar en la investigación.

Los instrumentos de evaluación se administraron en el aula sin la presencia de los educadores de la escuela, y el investigador fue el único responsable de realizar la encuesta entre los estudiantes. El cuestionario se presentó a cada estudiante de forma individual, lo que permitió completarlo personalmente. Una cohorte de investigadores, previamente



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

capacitados en la administración de estos instrumentos, se encargó de supervisar la distribución del cuestionario y comunicar oralmente las instrucciones generales y cada elemento para garantizar una comprensión uniforme entre todos los participantes, mitigando así los posibles sesgos que pudieran derivarse de las diferencias en el dominio de la lectura. Durante todo el proceso administrativo, los investigadores permanecieron accesibles para responder a sus consultas y garantizar que los instrumentos se concluyesen correctamente. La totalidad de este procedimiento se llevó a cabo respetando al máximo la confidencialidad y el anonimato de los participantes, respetando estrictamente los principios éticos que rigen la investigación en seres humanos.

Análisis de datos

Las estadísticas descriptivas, las evaluaciones de confiabilidad y los análisis de correlación relacionados con las variables del estudio se realizaron utilizando el software SPSS, versión 27. La normalidad del conjunto de datos se determinó mediante el examen de los valores de asimetría y curtosis, que se evaluaron dentro del rango establecido de -1,1 (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Muthén & Kaplan, 1985, 1992). La confiabilidad de las herramientas de medición se cuantificó mediante la aplicación del coeficiente alfa de Cronbach, y los valores superiores a .70 se consideraron indicativos de una confiabilidad satisfactoria (Peterson, 1994). Se utilizó la prueba de correlación de Pearson para evaluar el grado de asociación entre las variables examinadas.

Para fundamentar la configuración factorial de los instrumentos de medición, se empleó el software AMOS, versión 25. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios y se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales para evaluar los tres modelos propuestos (figura 1). El modelo preliminar (M1) investiga la relación directa que existe entre la presentación de las tareas por parte del profesor de educación física y la intención de ser físicamente activo; el modelo posterior (M2) explora las interrelaciones entre la secuencia que implica la presentación de las tareas, el feedback correctivo, la percepción legítima, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la intención de ser físicamente activo; finalmente, el tercer modelo (M3) busca aclarar las posibles funciones mediadoras del feedback correctivo, la percepción legítima, y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la relación entre la presentación de tareas por parte del instructor de educación física y la intención de ser físicamente activo.

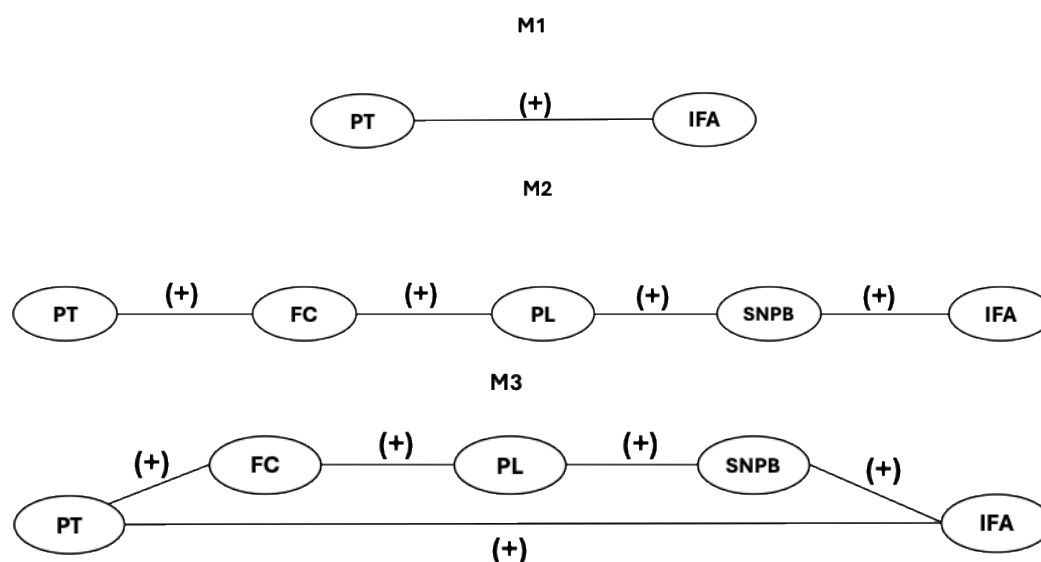


Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Figura 1

Representación gráfica de los modelos de estudio



Nota: PT = presentación de las tareas; FC = feedback correctivo; PL = percepción legítima; SNPB = satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; IFA=intención de ser físicamente activo

Se consideraron varios índices de bondad de ajuste: el estadístico chi-cuadrado (X^2), los grados de libertad (gl), el estadístico chi-cuadrado normalizado por los grados de libertad (X^2/gl ; Wheaton et al., 1977), el índice de ajuste comparativo (CFI; Bentler, 1990), el índice de ajuste incremental (IFI; Bentler & Bonett, 1980) y la raíz error cuadrático medio de aproximación (RMSEA; Steiger & Lind, 1980).

De acuerdo con los puntos de referencia establecidos por Carmines y McIver (1981), un coeficiente X^2/gl inferior a tres se interpretó como indicativo de un ajuste sólido para el modelo. Se considera que los valores de CFI e IFI superiores a 0.90 reflejan un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995), mientras que un valor RMSEA de .08 o inferior se considera indicativo de un error de aproximación satisfactorio (Browne & Cudeck, 1992). Para determinar el efecto mediador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se empleó el marco metodológico propuesto por Holmbeck (1997), junto con un análisis comparativo de los índices de bondad de ajuste de los modelos evaluados, mediante el cual se analizaron sistemáticamente las discrepancias resultantes. Investigaciones anteriores indican que una diferencia de .01 o menos entre los valores de CFI e IFI sugiere diferencias insignificantes entre los modelos comparados (Cheung &



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Rensvold, 2002; Widaman, 1985), mientras que para la evaluación de las diferencias de RMSEA, Chen (2007) afirmó que una diferencia de RMSEA inferior a .015 sirve como indicador de discrepancias insignificantes.

Resultados

Tras el examen de los coeficientes de asimetría y curtosis asociados a cada elemento de los instrumentos empleados, se determinó que 35 de los 36 elementos se ajustaban a los parámetros estadísticos entre -1 y 1, lo que significa una distribución normal del conjunto de datos. En la tabla 1 se describen las estadísticas descriptivas pertinentes a cada una de las variables objeto de examen. En cuanto a los índices de confiabilidad, tres variables mostraron una confiabilidad satisfactoria, alcanzando valores superiores a .70 (Peterson, 1994), con la excepción de las escalas que miden la retroalimentación correctiva y la percepción legítima, que obtuvieron puntajes de .66. Dado que estas escalas abarcan menos de 10 ítems, específicamente solo 4 ítems cada una, su confiabilidad puede considerarse aceptable (Loewenthal, 1996). Además, cabe destacar que se identificaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$) entre casi todas las variables, con la excepción de la correlación entre la retroalimentación correctiva y la intención de ser físicamente activo, que se observó que era tanto positiva como significativa con un valor $p < .05$, como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos, fiabilidad de los instrumentos y análisis correlacional

Variables	M	DT	α	Asimetría	Curtosis	1	2	3	4	5
1. Presentación de las tareas	3.70	.64	.80	-1.05	2.11	-				
2. Feedback correctivo	3.04	.83	.66	-.09	-.26	.32**	-			
3. Percepción Legítima	3.59	.70	.66	-.80	1.12	.85**	.28**	-		
4. Necesidades Psicológicas Básicas	3.44	.80	.88	-.46	-.05	.32**	.17**	.29**	-	
5. Intención de ser físicamente activo	3.76	.90	.76	-.73	.22	.21**	.14*	.17**	.54**	-

Nota. M = Media, DT = Desviación estándar, α = alfa de Cronbach, * = $p < .05$, ** = $p < .01$



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Análisis factorial confirmatorio

La tabla 2 presenta los resultados de los análisis factoriales confirmatorios para cada una de las escalas utilizadas en el estudio. Al alcanzar valores recomendados superiores a .90 para el IFI y el CFI se estableció un respaldo empírico para su validez factorial.

Tabla 2

Índices de bondad de ajuste de las variables de estudio

Factores latentes	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	IFI	RMSEA
Presentación de las tareas	63.10	43	1.46	.96	.96	.04
Feedback correctivo	11.23	5	2.24	.96	.96	.06
Percepción legítima	8.65	2	4.32	.95	.95	.08
Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	136.92	49	2.79	.93	.93	.08
Intención de ser físicamente activo	12.73	5	2.54	.97	.97	.07

Para cumplir con los objetivos del estudio y determinar los posibles efectos mediadores de la retroalimentación correctiva, la percepción legítima y la satisfacción de las necesidades psicológicas, se realizaron análisis de ecuaciones estructurales en los que se sometieron a prueba los modelos propuestos.

Se emplearon metodologías de modelado de ecuaciones estructurales para evaluar los constructos teóricos propuestos. De acuerdo con los protocolos establecidos por Holmbeck (1997), se analizó un modelo (M1) para valorar una correlación entre la presentación de las tareas y las intenciones de ser físicamente activo. El modelo mostró índices de ajuste satisfactorios ($\chi^2 = 375.843$; $gl = 223$; $\chi^2 / gl = 1.685$; CFI = .923; IFI = .924; RMSEA = .049), y todas las cargas factoriales asociadas con los elementos fueron tanto positivas como estadísticamente significativas ($p < .001$). Además, se determinó que la relación entre estas variables era positiva y significativa ($\beta = .39$, $p < .001$).

Posteriormente, se analizó el segundo modelo (M2), que también demostró índices de ajuste adecuados ($\chi^2 = 885.31$; $gl = 581$; $\chi^2 / gl = 1.52$; CFI = .901; IFI = .903; RMSEA = .043), siendo todas las saturaciones factoriales de los ítems positivas y significativas (p



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

< .001). La figura 2 delinea la solución estandarizada del modelo, en la que es evidente una relación positiva y significativa entre la presentación de las tareas y el feedback correctivo, ($\beta = .57, p < .001$), del mismo modo, se discernió una asociación positiva y significativa entre el feedback correctivo y la percepción legítima ($\beta = .95, p < .001$). Además, la relación entre la percepción legítima y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas también se caracterizó por una correlación positiva y significativa ($\beta = .33, p < .001$). Por último, la correlación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la intención de ser físicamente activo fue positiva y estadísticamente significativa ($\beta = .71, p < .001$).

Figura 2

Solución estandarizada del modelo (M2)



Nota. PT= presentación de las tareas; FC = feedback correctivo; PL = percepción legítima; SNPB = satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; IFA = intención de ser físicamente activo
*** = $p < .001$

La tercera fase consistió en un análisis del modelo M3, que identificó una correlación directa entre la forma de presentación de las tareas y la intención de ser físicamente activo (figura 3). Los índices de ajuste asociados a este modelo se consideraron satisfactorios ($\chi^2 = 884.753$; $gl = 580$; $\chi^2/gl = 1.525$; CFI = .901; IFI = .903; RMSEA = .043), y todas las cargas factoriales de los respectivos ítems fueron tanto positivas como estadísticamente significativas ($p < .001$). La asociación entre la presentación de las tareas con el feedback correctivo, así como la relación entre feedback correctivo y la percepción legítima, también la relación de percepción legítima y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la relación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con la intención de ser físicamente activo, fueron positivas y significativas ($\beta = .57, p < .001$; $\beta = .95, p < .001$; $\beta = .33, p < .001$; $\beta = .70, p < .001$); además, y por último la conexión directa entre la presentación de tareas y la intención de ser físicamente activo fue positiva y pero no fue significativa ($\beta = .05, p > .05$), por lo tanto al no ser significativa la relación se considera una mediación total por



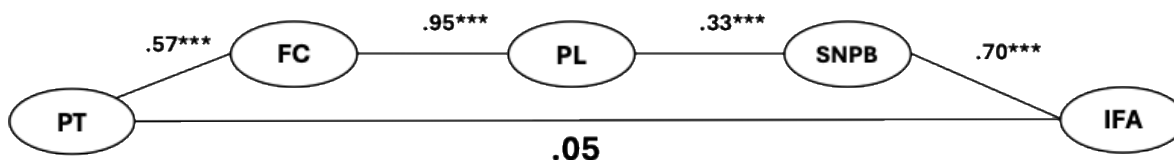
Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

parte del feedback correctivo, percepción legítima y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (figura 3).

Figura 3

Solución estandarizada del modelo (M3)



Nota: PT = presentación de las tareas; FC = feedback correctivo; PL = percepción legítima; SNPB = satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; IFA=intención de ser físicamente activo; *** = $p < .001$

Por último, al comparar el modelo M2 con el modelo M3, no se observaron diferencias significativas entre ambos en los índices de ajuste ($\Delta CFI = .000$; $\Delta IFI = .000$; $\Delta RMSEA = .000$). Estos resultados respaldan la presencia de una mediación total, indicando que el efecto de la presentación de las tareas sobre la intención de ser físicamente activo se explica completamente a través de la cadena secuencial propuesta en el modelo: feedback correctivo, percepción legítima y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Además, la trayectoria directa entre la presentación de las tareas y la intención de ser físicamente activo dejó de ser significativa al incorporar los mediadores, lo que confirma que la influencia de la presentación de las tareas opera exclusivamente mediante las rutas indirectas del modelo.

Discusión

Los resultados de este estudio aportan evidencia a favor de un modelo secuencial que explica la influencia de la presentación de las tareas por el profesor de educación física, sobre la intención de ser físicamente activo del alumnado mediante procesos psicológicos motivacionales. Los hallazgos muestran que la presentación de las tareas influye de manera indirecta en la intención de ser físicamente activo, sino que su influencia se explica a través del feedback correctivo, la percepción legítima de dicho feedback y la satisfacción de las NPB. Esto concuerda con los resultados de Calle et al. (2025) quienes mostraron que modelos pedagógicos que satisfacen las NPB incrementan



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

la intención de ser físicamente activo en estudiantes de primaria y secundaria. En línea con lo anterior, en la revisión de Fernández-Espínola et al. (2022) se reportó que estrategias docentes que apoyan autonomía y competencia mejoran la intención de ser físicamente activo del alumnado.

En un primer momento, el análisis del modelo directo evidenció una relación positiva y significativa entre la presentación de las tareas y la intención de ser físicamente activo, lo que coincide con investigaciones previas que han señalado que una instrucción clara, estructurada y ajustada al nivel del alumnado se asocia con mayores niveles de motivación y compromiso hacia la AF (Esqueda-Valerio et al., 2025; Tristán et al., 2019; Ramírez-Nava et al., 2023). Sin embargo, al incorporar las variables mediadoras en el modelo estructural, dicha relación dejó de ser significativa, lo que sugiere que la presentación de las tareas, por sí sola, no resulta suficiente para explicar la intención futura de práctica física, sino que requiere ser interpretada por el alumnado dentro de un contexto motivacional favorable.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2002), estos hallazgos refuerzan la idea de que las conductas docentes influyen en la motivación del alumnado en la medida en que contribuyen a la satisfacción de las NPB. En este sentido, el presente estudio confirma que el feedback correctivo desempeña un papel clave dentro de esta secuencia, especialmente cuando es percibido como legítimo por los estudiantes. La fuerte relación observada entre el feedback correctivo y la percepción legítima sugiere que no es la cantidad de correcciones lo que resulta determinante, sino la forma en que estas son comunicadas y justificadas por el docente, aspecto que ha sido señalado en estudios recientes sobre climas de apoyo a la autonomía en educación física (Vergara-Torres et al., 2021; Esqueda-Valerio et al., 2023).

Asimismo, los resultados indican que la percepción legítima del feedback se asocia positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo que coincide con investigaciones que han mostrado que cuando el alumnado percibe las correcciones como justas, necesarias y orientadas al aprendizaje, se favorece un clima motivacional positivo que promueve sentimientos de competencia, autonomía y conexión social (Manzano-Sánchez et al., 2023; González-Peño et al., 2025; Vergara-Torres et al., 2021). De este modo, el feedback correctivo legítimo puede entenderse como un



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

facilitador de experiencias motivacionales adaptativas dentro de la clase de educación física.

En consonancia con investigaciones que habían documentado la relación conjunta entre la presentación de las tareas, el feedback correctivo y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tomando la vitalidad subjetiva como resultado de bienestar (Mouratidis et al., 2010; Vergara-Torres et al., 2021), el presente estudio extiende dicho modelo al mostrar que esta secuencia también se asocia con la intención de ser físicamente activo en alumnos de educación primaria, aportando evidencia novedosa sobre un desenlace directamente vinculado a la adopción de estilos de vida activos.

Uno de los principales aportes del presente estudio radica en la confirmación de una mediación total, lo que amplía el conocimiento existente al integrar, en un mismo modelo explicativo, prácticas docentes específicas y procesos psicológicos secuenciales. A diferencia de investigaciones previas que han analizado relaciones directas entre variables docentes y motivacionales, los resultados obtenidos subrayan que la influencia del docente sobre la intención de ser físicamente activo opera exclusivamente a través de mecanismos psicológicos internos del alumnado. Esto refuerza la idea de que el impacto educativo de la clase de educación física no depende únicamente de la estructura de la enseñanza, sino del significado motivacional que los estudiantes atribuyen a las experiencias vividas en ella.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio aportan evidencia a favor de un modelo explicativo en el que las prácticas docentes en educación física se relacionan con la intención de ser físicamente activo del alumnado a través de procesos motivacionales. En particular, se confirma que la presentación de las tareas no ejerce un efecto directo sobre dicha intención, sino que su relación se explica completamente mediante el feedback correctivo, su percepción legítima y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Estos hallazgos refuerzan los postulados de la Teoría de la Autodeterminación al evidenciar que el impacto de las conductas docentes depende del significado motivacional que los estudiantes atribuyen a las experiencias de aprendizaje. En este sentido, no es



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

únicamente la estructura de la enseñanza lo que resulta determinante, sino la forma en que el alumnado interpreta y acepta la retroalimentación recibida, así como el grado en que se favorece la satisfacción de sus necesidades de autonomía, competencia y relación.

Implicaciones prácticas

Desde una perspectiva aplicada, el estudio subraya la importancia de promover prácticas docentes que no solo organicen adecuadamente las tareas, sino que integren estrategias de retroalimentación correctiva percibida como legítima y orientada al aprendizaje. Este tipo de prácticas puede contribuir a generar entornos motivacionales más adaptativos en la clase de educación física, favoreciendo la internalización de conductas activas y el desarrollo de intenciones más sólidas hacia la práctica de actividad física en el tiempo libre.

Asimismo, el modelo propuesto amplía la evidencia existente al integrar, en una misma estructura analítica, variables pedagógicas y procesos psicológicos secuenciales, aportando una visión más comprensiva del papel del docente en la promoción de estilos de vida activos desde el contexto escolar.

Limitaciones

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la recolección de datos se realizó mediante cuestionarios de autorreporte aplicados en un único momento temporal, lo que puede introducir sesgos asociados a la deseabilidad social o a la interpretación subjetiva de los ítems por parte del alumnado. Aunque se procuró estandarizar la aplicación mediante la lectura guiada de los instrumentos y la supervisión de investigadores capacitados, no es posible descartar completamente la influencia de estos sesgos en las respuestas obtenidas.

Asimismo, los datos fueron recopilados en un contexto controlado y sin la presencia del docente, lo cual favorece la confidencialidad, pero también puede limitar la comprensión contextual de algunas percepciones del alumnado sobre las prácticas docentes, al no contrastarse con observaciones directas del comportamiento del profesor en clase. En este sentido, futuras investigaciones podrían complementar los datos de autorreporte con metodologías observacionales o mixtas que permitan una evaluación más integral de las prácticas docentes.



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Por otra parte, el diseño transversal del estudio impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, por lo que los resultados deben interpretarse en términos de asociaciones estructurales consistentes con el modelo teórico propuesto. En esta línea, se recomienda el desarrollo de estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de estas relaciones a lo largo del tiempo.

Finalmente, estos resultados invitan a continuar investigando este fenómeno mediante diseños longitudinales y muestras más representativas, que permitan profundizar en la direccionalidad de las relaciones observadas y explorar posibles variables moderadoras que enriquezcan la comprensión del proceso motivacional en educación física.

Referencias

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Awang, Z. (2012). Research methodology and data analysis. UiTM Press.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1). <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance test and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods Research*, 21, 230-258. <https://doi.org/10.1177/00491224192021002005>
- Calle, O., Antúnez, A., Ibáñez, S. J., & Feu, S. (2025). Effect of Active Pedagogical Models on Basic Psychological Needs and Intention to Do Physical Exercise. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1574. <https://doi.org/10.3390/bs15111574>



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. In G. W. Bohrnstedt, & E. F. Borgatta (Eds.), *Social Measurement: Current Issues* (pp. 65-115). Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003>
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2014). The role of coaches' passion and athletes' motivation in the prediction of change-oriented feedback quality and quantity. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4). <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.02.005>
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2016). Predicting sport experience during training: The role of change-oriented feedback in athletes' motivation, self-confidence and needs satisfaction fluctuations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(1), 45-58. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0210>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of Fit Indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Plenum Press*, 33-43. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E., and Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York, NY: The University Rochester Press.
- Díaz-Hernández, O. I., Barrozone-Reyes, A. E., & Lóriga-Socorro, J. J. (2024). Efectos de la actividad física en la prevención de enfermedades crónicas degenerativas en Tabasco. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 9(3), 11-18. <http://rccd.ucf.edu.cu/index.php/rccd>



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

- Esqueda-Valerio, E. I., Vargas-Batres, D. M., Fernández-Arredondo, J. U., García-Castillo, N., López-Walle, J. M., & Tristán, J. (2025). Impacto f the physical education teacher on students' positive affect. *FIEP Bulletin*, 95(1), 422-440. <https://doi.org/10.16887/yc2cs579>
- Esqueda-Valerio, E. I., Vargas-Batres, D. M., 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>
- Esqueda Valerio, E. I., Vargas Batres, D. M., Vergara Torres, A. P., Tristán Rodríguez, J. L., López Walle, J., & Ovalle Hernández, J. de D. (2023). Oportunidad para aprender del feedback correctivo, necesidades psicológicas y afectos positivos en alumnos de educación física. *Revista de Ciencias Del Ejercicio FOD*, 18(2). <https://doi.org/10.29105/rcefod.v18i2.95>
- Fernández-Espínola, C., Almagro, B. J., Tamayo-Fajardo, J. A., Paramio-Pérez, G., & Saénz-López, P. (2022). Effects of Interventions Based on Achievement Goals and Self-Determination Theories on the Intention to Be Physically Active of Physical Education Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sustainability*, 14(22), 15019. <https://doi.org/10.3390/su142215019>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferrer, M., Camerino, O., & Castañer, M. (2025). La hibridación de modelos pedagógicos para fomentar la responsabilidad personal en la mejora de la condición física en adolescentes. *Apuntes Educación Física y Deportes*, (162). [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2025/4\).162.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/4).162.03)
- González-Peño, A., Franco, E., Ocete, C., & Coterón, J. (2025). Students' psychological needs' frustration in Physical Education and intention to be physically active from a person-centered approach. *Psychology, Society & Education*, 17(1), 11–20. <https://doi.org/10.21071/pse.v17i1.17378>



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in class-room settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 3-17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Hein, V., Müür, M. y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1356336X04040618>
- Holmbeck, G. N (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Example from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 65 (4), 599-610. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.4.599>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). Sage Publications, Inc
- Loewenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. UCL Press Limited.
- Manzano-Sánchez D. (2023). Profile analysis through self-determination theory and intention to be physically active: differences according to gender and age. *Frontiers in Psychology*, 14, 1277532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1277532>
- Medina, C., Jáuregui, A., Hernández, C., González, C., Olvera, A. G., Blas, N., Campos, I., & Bar-quera, S. (2023). Prevalencia de comportamientos del movimiento en población mexicana. *Salud Pública de México*, 65(Supl 1), S259–S267. <https://doi.org/10.21149/14754>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/710>



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive Feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 240-268.

<https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>

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>

Murcia, López, S., Pastor Pastor, X., & Lizandra Mora, J. (2023). Investigando el proyecto educativo Strava: Un análisis desde las teorías motivacionales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la intención de práctica de actividad física. *Aula abierta*, 52(2), 127-137.

<https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.127-137>

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>

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo* [WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance]. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Pandey, P., & Pandey, M. (2015). Research methodology: Tools and techniques. Bridge Cen-ter.

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>

Ramírez-Nava, R., Vergara-Torres, A. P., Ortiz-Rodríguez, V., López-Walle, J. M., & Tristán, J. (2023). The role of task presentation on basic psychological needs and



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

well-being in college soccer players. *Retos*, 50.

<https://doi.org/10.47197/retos.v50.99900>

Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). Statistically based tests for the number of common factors. Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society. Iowa City, IA.

Tristán, J., López-Walle, J., Cantu, A., Zamarripa, J., & Sánchez, A. (2013). Perception of Athletes on the Amount of Corrective Feedback and the Coach Controlling Style. Abstract of the ISSP 13th World Congress of Sport Psychology, 278.

Tristán, J., 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., Espino-Verdugo, F., Medina-Corrales, M., & Tomás, I. (2019). Presentación de las tareas proporcionado por el profesor, necesidades psicológicas y vitalidad subjetiva en alumnos de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 190–204. <https://doi.org/10.6018/cpd.358561>

Valdez-Goycolea, H. F., Tristán Rodríguez, J., Ramírez Nava, R., Vergara-Torres, A. P., & López-Walle, J. (2019). Percepción del feedback correctivo por los futbolistas universitarios. *Revista Digital de Educación Física*, 11(60), 115–123. <http://emasf.webcindario.com>

Vergara-Torres, A. P., Tristán, J. L., López-Walle, J. M., González, A., Sakis, A., Tomás I. (2021). Quality of the physical Education Teacher's Instruction in the Perspective of Self-Determination. *Frontiers Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708441>

Wheaton, D. E., Muthén, B., Alwin, D. F. & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. <https://doi.org/10.2307/270754>

Widaman, K. F. (1985). Hierarchically Nested Covariance Structure Models for Multitrait-Multimethod Data. *Applied Psychological Measurement*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/014662168500900101>



Artículo original. Prácticas docentes en educación física y la intención de ser físicamente activo. Modelo mediado por procesos motivacionales. Vol. 12, n.º 3; p. 1-24, julio 2026.

<https://doi.org/10.55040/s590jy87>

Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín R., Pérez-García J. A., Otero-Saborido, F., & Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11(253), 1-8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>

Declaración de uso de inteligencia artificial

Se utilizó la herramienta SciSpace (SciSpace, 2025) como apoyo exclusivo para mejorar la fluidez del texto y realizar correcciones menores de estilo y gramática. Estas herramientas no se utilizaron para generar ideas originales, formular hipótesis, analizar datos ni redactar secciones sustantivas del manuscrito. Los autores diseñaron el estudio, realizaron la recolección y análisis de los datos, interpretaron los resultados y revisaron críticamente todo el contenido, asumiendo la responsabilidad total sobre la precisión, originalidad e integridad del artículo.