

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE DEPORTES

“CAMPUS MEXICALI”



**MOTIVOS PROFESIONALES E INTERACCIÓN DEL PROFESOR EN LA CLASE DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

Trabajo terminal

Que para obtener el Grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR

PRESENTA

LCF. Yunisley Morales Cabezas

DIRECTOR: DR. Heriberto Antonio Pineda Espejel

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, 25 DE JUNIO DE 2024

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE DEPORTES

“CAMPUS MEXICALI”

**MOTIVOS PROFESIONALES E INTERACCIÓN DEL PROFESOR EN LA CLASE DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

Trabajo terminal

Que para Obtener el Grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR

PRESENTA:

LCF: Yunisley Morales Cabezas

Comité de titulación

Presidente

Secretario

Vocal

Vocal

Vocal

Copyright © 2024

LCF. YUNISLEY MORALES CABEZAS

Derechos Reservados

DEDICATORIA

Quiero dedicar esta tesis a mi hijo, por darme fuerzas para seguir adelante.

A mi esposo, por su apoyo incondicional, su comprensión y su confianza infinita en mí para lograr esta meta.

A mi madre que aún en la distancia, me apoyó y alentó en los momentos difíciles.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios, por darme sabiduría y fortaleza para tomar decisiones importantes en mi vida.

A mi tutor, por todo el apoyo, paciencia y confianza que depositó en mí desde el primer momento. Muchas gracias por guiarme durante esta etapa para alcanzar esta meta.

A mi esposo por su amor y apoyo incondicional, por creer en mí y estar a mi lado siempre, a pesar de la distancia.

A mi hijo por acompañarme en las largas horas de estudio y ser mi fortaleza.

A mi madre por celebrar cada pequeño avance, por motivarme a continuar y a no rendirme nunca.

A los maestros del programa de Maestría por enriquecer mis conocimientos a través de sus clases.

A la Universidad Autónoma de Baja California por abrirme sus puertas y al Conacyt por todo su apoyo.

INDICE

	Página
Introducción.....	7
1- Marco teórico.....	10
1.1- Teoría de la Autodeterminación.....	10
1.2- Teoría de la Integración Organísmica.....	13
1.2.1- Tipos de motivación.....	14
1.2.2- Motivación en Educación Física.....	16
1.3- Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.....	20
1.4- Feedback.....	23
1.4.1- Tipos de feedback.....	23
2- Motivación, feedback y necesidades psicológicas básicas en clases de Educación Física.....	27
3- Planteamiento del problema.....	29
4- Justificación.....	30
5- Objetivo general.....	31
5.1- Objetivos específicos.....	31
6- Método.....	31
6.1- Tipo de estudio.....	31
6.2- Participantes o Muestra.....	33
6.3-Técnica o instrumento de recolección.....	33
6.4- Procedimiento.....	35
6.5- Análisis de datos.....	37

7- Resultados.....	38
7.1- Motivación profesional del profesor de Educación Física.....	38
7.2- Feedback que ofrece el profesor de Educación Física a sus estudiantes.....	39
7.3- Estadísticos descriptivos y fiabilidad.....	41
8- Discusión.....	44
9- Conclusiones.....	50
10- Referencias bibliográficas.....	52
11- Anexos.....	60

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se propuso indagar sobre los motivos profesionales y la interacción del profesor en la clase de Educación Física. Teniendo como sustrato teórico la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan, que estudia los diferentes tipos de motivación, desde la motivación intrínseca, que parte del placer y el interés propio de realizar una actividad, la motivación extrínseca, que se alimenta de recompensas y reconocimientos externos y en otro extremo la falta de motivación.

En el capítulo 1 o marco teórico se desarrollan temas relacionados con dicha teoría y sus 6 subteorías, haciendo énfasis en dos subteorías: la Teoría de la integración orgánica, que describe la motivación como un continuo caracterizada por diferentes tipos de motivación y sus regulaciones, y la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, siendo estas la autonomía, competencia y relación, postulando que mientras más satisfechas se encuentran las tres necesidades, mayor será la satisfacción y el bienestar del individuo.

Dentro de este capítulo también se pueden encontrar los tipos de feedback según diferentes autores, ya que en Educación Física, la retroalimentación se considera un recurso fundamental durante las clases y una herramienta útil que debe poner en práctica el profesor.

Se hace hincapié en el feedback correctivo y el negativo ya que cada tipo de feedback sirve para un propósito diferente y debe ser proporcionado en el momento adecuado para que sea efectivo.

El capítulo 2 aborda la posible relación que existe entre la motivación, el feedback y las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes en clases de Educación Física.

Autores plantean que el profesor motivado de manera autónoma puede ofrecer retroalimentación positiva y esta puede influir en la satisfacción de la autonomía, la competencia y la relación de los estudiantes.

En el capítulo 3 se plantea el problema de investigación, al cual estaremos dando solución mediante distintos métodos de recolección de datos como entrevistas, observaciones y aplicación de cuestionarios.

El capítulo 4 justifica porque se desarrolla la presente investigación, ya que hay pocos estudios sobre la sobre la motivación del profesor, el feedback que ofrece a sus estudiantes y la percepción de estos hacia sus Necesidades Psicológicas Básicas.

En el capítulo 5 queda plasmado el objetivo general del proyecto, acompañado de tres objetivos específicos.

El capítulo 6 expone el enfoque de métodos mixtos, específicamente el diseño de triangulación, bajo el cual se desarrolló nuestra investigación. Además deja reflejado el tipo de estudio, la muestra, los instrumentos de recolección de datos utilizados y el análisis de los datos recabados.

El capítulo 7 recoge los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los 6 profesores de Educación Física para determinar la motivación profesional que los mueve dentro de las clases. También el tipo que feedback que brinda a sus estudiantes, se pudo conocer mediante las clases observadas a cada uno de ellos, y finalmente los estadísticos descriptivos y fiabilidad del alfa e Cronbach del Cuestionario de Relaciones Interpersonales aplicado a los 275 estudiantes de secundaria inmersos en clases de Educación Física

El capítulo 8 expone la discusión de los resultados, que aunque contrario a lo que expresa la Teoría de la autodeterminación, podemos considerar que el profesor motivado profesionalmente de forma autónoma puede brindar feedback correctivo y negativo a la vez y los estudiantes pueden percibir más apoyo y menos frustración de sus Necesidades Psicológicas Básicas. Además, recoge las recomendaciones, los aportes y las limitaciones de nuestra investigación.

Finalmente, en el capítulo 9 están plasmadas las conclusiones, planteándose que los profesores manifestaron motivación profesional autónoma, ofrecieron a sus estudiantes más feedback negativo-impuesto y en menos feedback correctivo, y estos percibieron más apoyo a sus Necesidades Psicológicas Básicas y menos frustración a las necesidades de autonomía y competencia.

1. MARCO TEÓRICO

1.1- LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Una de las teorías más utilizadas hoy día es la Teoría de la Autodeterminación (TAD, en adelante), cuyos autores son Deci y Ryan (1985). Esta macroteoría aborda los factores personales y contextuales que determinan los diferentes tipos de motivación en los diversos dominios de la vida (Deci y Ryan, 2000), entendiendo la motivación como un constructo multidimensional.

Esta Teoría se ha estudiado desde las últimas décadas y se continúa estudiando en la actualidad, está enfocada en el estudio de la personalidad y la motivación humana, es considerada un modelo explicativo que se ha aplicado en múltiples áreas como la educativa, deportiva y laboral y tiene como propósito estudiar qué tipo de motivación mueve al ser humano y en qué medida se involucran en la realización de sus actividades. Desde esta Teoría, la autodeterminación, está relacionada con la capacidad que tiene un individuo de tomar sus propias decisiones y actuar conforme a ellas, caracterizándose por ser un proceso continuo que comienza a desarrollarse desde edades tempranas.

De este modo se entiende como autodeterminación a la característica única de cada ser humano de actuar de forma autónoma, esta puede ser muy elevada, llevando al individuo a actuar de manera natural sin ser controlado por factores externos o interferencia ajena, o muy baja logrando la falta de estímulo o incentivo para realizar cualquier actividad.

En los inicios la TAD estuvo integrada por cuatro subteorías, luego, debido a la profundidad y alcance de esta macroteoría y su evolución durante las últimas décadas, apoyándose en estudios de campo y laboratorio realizados, Deci y Ryan (1985)

decidieron agregar una quinta subteoría, y finalmente se agregó la sexta subteoría, quedando integrada la TAD de la siguiente manera:

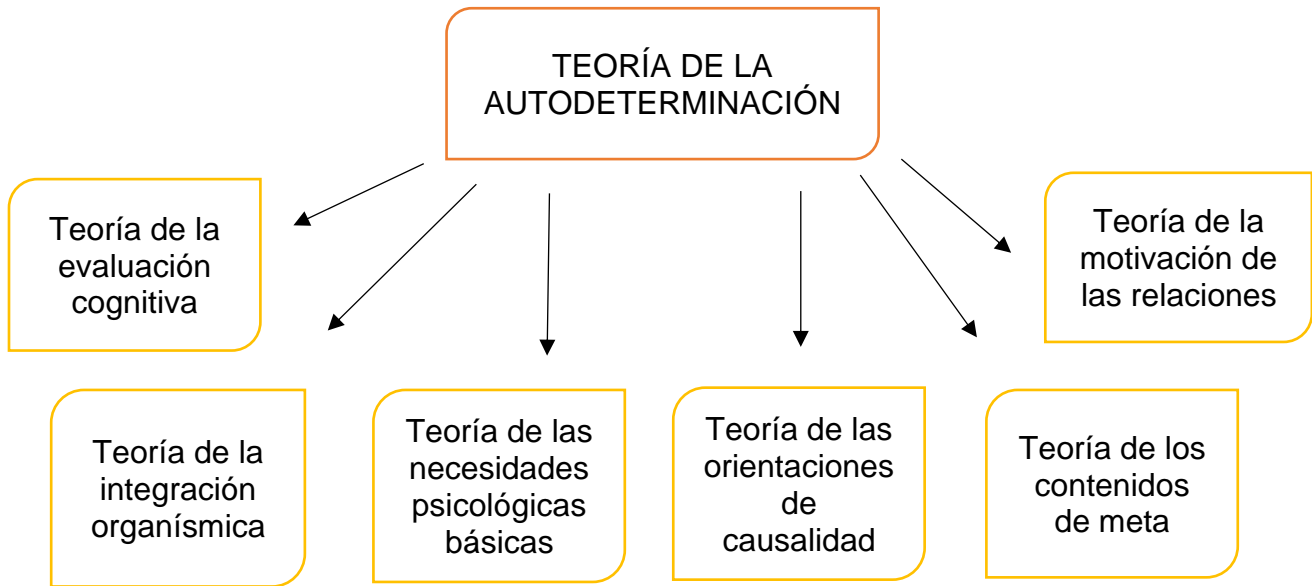


Figura 1. Teoría de la Autodeterminación y subteorías que la integran. Adaptado de Roith et al. (2017)

A continuación se exponen brevemente las seis subteorías antes mencionadas:

-La Teoría de la evaluación cognitiva se basa en explicar cómo los factores externos influyen en la motivación intrínseca, aumentándola o disminuyéndola Deci & Ryan (2000, 2012), está enfocada en las necesidades psicológicas básicas de competencia y autonomía y a través de ella podemos conocer las consecuencias que provocan agentes externos sobre la motivación intrínseca.

-La Teoría de la integración orgánsmica hace hincapié en la importancia del desarrollo y la evolución interna de los seres humanos, forjando la personalidad y la conducta social (Deci & Ryan, 1985, 2000). Explica los diferentes tipos de motivación, la motivación

intrínseca y la conducta autodeterminada, la motivación extrínseca, sus regulaciones y la no motivación.

-La Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB, en adelante) asume que existen tres sustratos psicológicos innatos, básicos y universales (Deci & Ryan, 2000) y tiene su esencia en la autonomía (libertad que siente el individuo de tomar sus propias decisiones), la competencia (referente al deseo de interaccionar eficazmente con el ambiente que nos rodea el sentirse capaz de realizar las actividades con un alto grado de efectividad) y la relación social (deseo social de sentirnos integrados y seguros en un grupo, interacción y conexión con las personas). Varios estudios han demostrado que mientras más satisfechas se encuentran las Necesidades Psicológicas Básicas, mayor satisfacción y bienestar psicológico siente el individuo.

-La Teoría de las orientaciones de causalidad, describe las diferencias individuales entre las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Moreno y Martínez (2006), las orientaciones de causalidad pueden perdurar y determinar el tipo de motivación que se pone de manifiesto en las personas.

-La Teoría de los contenidos de metas, surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas y su impacto en la motivación y el bienestar. Las metas se ven como satisfacciones necesarias y alcanzables, y son, por lo tanto, diferencialmente asociadas con el bienestar (Deci & Ryan, 2000)

-La teoría de la motivación de las relaciones (Legate, DeHaan, Weinstein y Ryan, 2013) basada en la necesidad psicológica básica de relación tiene que ver con las relaciones personales más cercanas como la familia, los amigos, la pareja. Plantea, que aunque

en ocasiones algunas de estas relaciones no son deseables para la persona, sí son necesarias para su confort y equilibrio en la vida.

Mediante esta breve reseña de la TAD y las subteorías que la componen entendemos que constantemente estamos en crecimiento psicológico, que somos personas proactivas en estrecha relación con el entorno, con tendencias al crecimiento y a la creatividad, mientras más satisfechas estén nuestras NPB nos sentiremos personas más activas de manera autodeterminada, cumpliremos nuestros objetivos y estaremos en armonía con nosotros mismos.

Precisamente esta investigación va encaminada al estudio de dos de estas subteorías, la Teoría de la integración organísmica y la Teoría de las NPB, apoyándonos en ellas se realizará un estudio acerca de la motivación del profesor en la clase de Educación Física, el feedback que ofrece a los estudiantes y la satisfacción o frustración de las NPB.

1.2- TEORÍA DE LA INTEGRACIÓN ORGANÍSMICA

Esta teoría describe principalmente la motivación como un continuo que va desde la ausencia de motivación, hasta la motivación intrínseca o autónoma , pasando por la motivación extrínseca (Deci y Ryan, 2017), además explora el impacto de diferentes tipos de regulación motivacional en el comportamiento y la salud mental (Deci & Ryan, 2000). Esta teoría se ocupa de varios tipos de motivación, así como de sus antecedentes y efectos específicos sobre la calidad del comportamiento y el bienestar psicológico (Altintas & Guerrien, 2014; Philippe & Vallerand, 2008; Stephan, Boiché y Le Scanff, 2010).

1.2.1- TIPOS DE MOTIVACIÓN

La motivación resulta el determinante más importante del comportamiento humano, siendo fundamental en la elección, mantenimiento o abandono de cualquier actividad (Iso-Ahola & St.Clair, 2000). También se refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Deci & Ryan, 1985).

La TAD establece tres tipos de motivación que varían de acuerdo al grado de autodeterminación y autonomía de cada persona, analizada desde la perspectiva de la Teoría de la integración orgánica se divide en tres grupos: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. A lo largo de la vida es posible experimentar varios tipos de motivación a la vez, pero solo la que predomine será la que nos impulse a movernos y actuar de diferentes formas.

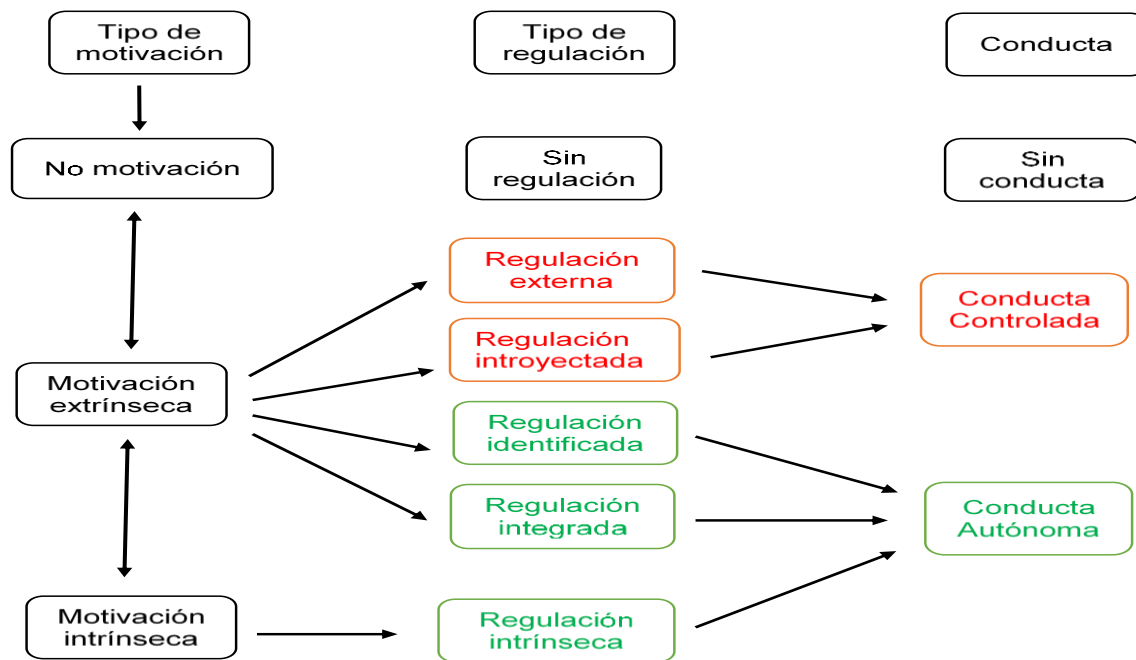


Figura 2. Tipos de motivación, regulación y conductas

En un extremo se sitúa la no motivación definida como la falta de interés para actuar, es un estado en el que el individuo no tiene motivación extrínseca ni intrínseca y carece de conducta. Suele ocurrir cuando las personas no valoran una actividad o comportamiento, o no esperan resultados deseados de ella o no se sienten competentes para realizarla (Deci & Ryan, 2000).

La motivación extrínseca se caracteriza por el control de agentes externos sobre la persona, está formada por cuatro regulaciones: la regulación externa y regulación introyectada son formas de motivación extrínseca controlada (menos autónoma). La regulación identificada y regulación integrada pertenecen a la motivación extrínseca autónoma.

La regulación externa es cuando la conducta se realiza para lograr premios o recompensas. Según Deci y Ryan (2000): “Se caracteriza por una actuación en búsqueda de un incentivo externo, y por tanto el sujeto se compromete en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo”. En este tipo de regulación, los comportamientos son influenciados por agentes externos ya sea por personas o la sociedad y se realizan para satisfacer las demandas o presiones de otras personas.

La regulación introyectada está asociada con expectativas de auto-aprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Deci & Ryan, 2000). Se realizan las actividades para evitar culpa o ser menospreciados.

La regulación identificada es una conducta autodeterminada, cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado

de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). La persona escoge sus actividades aunque estas siguen estando impulsadas por agentes externos y se reconoce la importancia del comportamiento. La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente aunque la actividad no sea agradable (Carratalá, 2004).

La regulación integrada, según Stover et al., (2017): “surge en la adultez, y se pone en juego cuando las necesidades y los valores individuales son congruentes con los resultados de las conductas socialmente esperadas, por lo que pasan a constituir una parte del sí-mismo”. Esta regulación es la más cercana a la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). La persona es impulsada a realizar la actividad por interés propio, por curiosidad, por el placer que siente en sí mismo, sin la interferencia de agentes externos, sin el objetivo de recibir reconocimientos.

1.2.2- MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Durante la revisión bibliográfica realizada para complementar este trabajo, nos dimos cuenta que la motivación es una herramienta fundamental que debe tener el profesor ya que su actitud impacta directamente en los alumnos.

Varios estudios basados en la Teoría de la autodeterminación han centrado sus propósitos en la motivación de estudiantes y profesores en clases de Educación Física, cabe mencionar algunos estudios realizados en Enseñanza Secundaria Obligatoria, como la investigación de Gómez-López et al. (2014), con estudiantes entre 12 y 19 años,

a través del empleo de cuestionarios determinaron tres perfiles motivacionales en clases de E.F: perfil no autodeterminado, intermedio y autodeterminado.

Por otra parte Zamarripa et al. (2016) realizaron un estudio en escuelas de Nuevo León, México, donde demuestran que los factores sociales pueden influir en la motivación de los estudiantes, es este caso la relación interpersonal que brinda el profesor en clases influye directamente en ellos, concluyendo que los estudiantes que sienten el apoyo del profesor a sus NPB manifiestan mayor motivación autónoma.

En la tabla No.1 se muestra un condensado de algunos estudios realizados en secundarias.

Tabla No.1 Resumen de investigaciones. Elaboración propia

Autor /año	Teoría	Población/muestra	Método	Resultados
Almagro et al., (2015)	Teoría de la autodeterminación	254 estudiantes. Edades entre 14 y 20 años.	cuestionarios	La motivación intrínseca y la regulación identificada apoyan al estudiante a practicar actividad física fuera de las clases de E.F.
Sevil Serrano et al., (2017)	Teoría de metas de logro Teoría de la autodeterminación	224 estudiantes de educación secundaria. Edades entre 12 y 14 años	cuestionarios	El resultado académico de los estudiantes puede depender del clima motivacional que genera el profesor de E.F.

				logrando una relación positiva entre el clima motivacional tarea, la satisfacción de NPB y la motivación autodeterminada
Duarte Félix et al., (2021)	Teoría de la autodeterminación	282 estudiantes con edades entre 12 y 14 años	cuestionarios	Existe una relación positiva entre el apoyo a la autonomía y la motivación autónoma. Existe mayor disfrute en las clases cuando el profesor promueve la autonomía de los estudiantes.
Cádiz Chacón et al., (2021)	Teoría de la autodeterminación	717 estudiantes, edades entre 14 y 19 años	cuestionarios	Se conoció un alto nivel de motivación intrínseca y regulación identificada. La regulación introyectada y regulación externa obtuvieron resultados medios.

Como se aprecia existen varios estudios sobre la motivación de los estudiantes en las clases de E.F., no siendo así las investigaciones en el tema, teniendo como objeto a los profesores.

Dentro de las investigaciones encontradas en este ámbito es necesario mencionar la investigación realizada en Cuba por Cuscó y Wells (2008) donde centran su estudio en la satisfacción de profesores de educación física de nivel primaria, secundaria y técnico profesional, utilizando la encuesta de V.A. Iadov, la cual es una vía indirecta para el estudio de la satisfacción. El análisis de los resultados arrojó que los índices de satisfacción se encuentran entre contradictorios y no definidos y aunque los profesores refieren que les gusta enseñar, ver a los estudiantes disfrutar de las actividades y observar su desarrollo físico, les disgusta que en ocasiones no son tratados como corresponde a un profesional de la docencia, no tener condiciones para enseñar a plenitud, no se le da valor a la asignatura y que en las escuelas no se toma al profesor de Educación Física con seriedad.

Además el estudio realizado por Vargas (2010) con profesionales de Educación Física provenientes de Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Panamá y Costa Rica que participaron en el IV Congreso Centroamericano de Educación Física, Deporte y Recreación llevado a cabo en Costa Rica, utilizando la Técnica de Diagnóstico de Interés Profesional (DIP), la cual entiende la motivación como una expresión de la personalidad del profesor, se observó una tendencia hacia la motivación intrínseca, aunque también permitió determinar varios aspectos que provocan la desmotivación en los profesores entre ellos las condiciones deficientes de las infraestructuras, la baja percepción social de la materia, salarios no adecuados, entre otros.

Es importante resaltar que ambos estudios carecen de sustrato teórico.

1.3- TEORÍA DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (NPB)

Como teoría central de la TAD está la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), esta subteoría postula que las NPB, primarias y universales son la autonomía, la competencia y la relación con los demás, que son esenciales para el desarrollo y el bienestar personal y social (Deci & Ryan, 2000).

La misma sugiere que cuando los individuos interactúan con su ambiente, necesitan sentirse competentes, autónomos y relacionados con los demás y conceptualiza la satisfacción de las necesidades psicológicas como la provisión de “nutrientes” psicológicos innatos que son esenciales para el crecimiento y el bienestar psicológicos continuos (Ryan y Deci, 2000).

La necesidad de competencia hace referencia a la capacidad de interactuar de forma eficaz con los ambientes; la necesidad de autonomía se refiere al deseo de elección y sentimiento de ser el iniciador de las propias acciones; y la necesidad de relación se refiere a sentirse respetado y conectado con otros, además de tener el sentimiento de sentirse formando parte de un grupo (Deci & Ryan, 2000).

La satisfacción de cada una de estas necesidades psicológicas básicas repercute positivamente sobre la motivación de la persona, haciendo que adquiera carácter autodeterminado (Moreno y Cervelló, 2010). Sin embargo, la frustración de estas necesidades estaría asociada con una menor motivación intrínseca (autodeterminada) y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000). Por tanto, la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas es esencial para la motivación autónoma (Philippe & Vallerand, 2008; Ryan & Deci, 2017).

La satisfacción de las NPB ocasiona un aumento de la confianza y una mejor orientación motivacional, facilitando el desarrollo del disfrute, el esfuerzo, la persistencia y el bienestar (Deci y Ryan, 2000), conduciendo a una motivación autónoma para una actividad en la que los individuos se involucran en ella porque quieren, por interés o curiosidad (Deci y Ryan, 1985).

Desde la Teoría de la autodeterminación, Deci & Ryan (1985) señalan que la intervención docente del profesor de Educación Física puede ejercer una gran influencia en las tres Necesidades Psicológicas Básicas (autonomía, competencia y relación), postulando que cuando estas están satisfechas se favorece la calidad de la motivación de los estudiantes, existiendo una relación positiva entre la motivación y la autonomía.

Diferentes investigaciones han estudiado el apoyo a la autonomía entre ellas el estudio realizado por Aibar et al., (2015) donde analizan el papel que desempeña el profesor de educación física en la percepción de apoyo a la autonomía de los estudiantes para la práctica frecuente de actividad física. Mediante un análisis de regresión lineal y con la participación de 831 adolescentes y 18 profesores, demostraron que una mayor percepción de apoyo de autonomía del profesorado de Educación Física y la orientación autónoma del profesorado de Educación Física, influye positivamente sobre la práctica de actividad física frecuente en los adolescentes.

De igual forma, Cuevas et al., (2018), analizaron la relación entre satisfacción y frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas, la motivación autónoma, la motivación controlada y el compromiso agéntico en estudiantes españoles de enseñanza secundaria en el espacio de educación física, dentro de los resultados que

arrojó dicha investigación, demostraron que la satisfacción de las tres Necesidades Psicológicas Básicas se relaciona positivamente con la motivación autónoma.

Basados en la TAD, Vansteenkiste y Ryan (2013) y Vansteenkiste et al., (2020) exponen que los comportamientos interpersonales que apoyan y frustran las necesidades psicológicas básicas son dos constructos que se distinguen fácilmente.

En ese mismo contexto Rocchi et al., (2017), consideran que:

se pueden reconocer seis tipos específicos de conductas interpersonales de los profesores de educación física: (a) las conductas de apoyo a la autonomía proporcionan opciones y fundamentos para las tareas, reconocen los puntos de vista de los demás y brindan oportunidades para la iniciativa; (b) las conductas que apoyan las competencias proporcionan retroalimentación y expectativas positivas, a partir de la creencia de que otros son capaces de lograr metas, e incluyen estímulo para mejorar las habilidades de los demás; (c) las conductas de apoyo a las relaciones muestran apoyo, comprensión y cuidado hacia los demás debido a un interés en sus actividades, y muestran una conexión especial con los demás como persona; (d) los comportamientos que frustran la autonomía utilizan un lenguaje intimidante y coercitivo, hacen demandas sin fundamentos e incorporan recompensas condicionales; (e) los comportamientos que frustran las competencias enfatizan los errores de los demás, los desalientan a intentar actividades difíciles y se basan en dudas sobre si las habilidades de los demás deberían mejorarse; y (f) los comportamientos que frustran las relaciones incluyen distanciarse de los demás, no escucharlos y excluirlos de las actividades. (p. 523-524)

Las conductas de los profesores, de apoyo a las necesidades se pueden relacionar con la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y la motivación autónoma, y tienen tendencia hacia el crecimiento psicológico, la integración, la proactividad (Ryan & Deci, 2017). Opuesto a esto, los profesores que manifiestan conductas controladoras, ejerciendo presión e imposición pueden frustrar las NPB y la tendencia hacia un funcionamiento no óptimo, la pasividad y el malestar (Ryan & Deci, 2017).

Cabe considerar que los comportamientos interpersonales que apoyan o frustran las NPB pueden coexistir a la vez en un mismo contexto y cada uno puede predecir diferentes procesos y resultados motivacionales (Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste & Ryan, 2013; Vansteenkiste et al., 2020).

1.4- FEEDBACK

El feedback o retroalimentación es de fundamental importancia dentro de la calidad de la enseñanza (Hodges & Franks, 2002; Ramírez et al., 2003).

En Educación Física, la retroalimentación es de gran importancia ya que es considerado un recurso fundamental durante las clases, y se puede definir como la información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos (Piéron, 2005). También ha sido llamado como la corrección de la ejecución, descrito como la información que los estudiantes reciben sobre su desempeño (Rink, 2010).

1.4.1- TIPOS DE FEEDBACK

Existen diversas clasificaciones de feedback, Piéron (1996) lo clasifica como feedback intrínseco y feedback extrínseco. Por su parte Hein y Koka (2007) lo mencionan como

feedback interno y feedback externo. Rink (2010) clasifica al feedback en evaluativo y correctivo. Podemos encontrar otras clasificaciones como las que muestran los estudios de Koka y Hein (2003, 2005); Huéscar y Moreno-Murcia, (2012).

La investigación realizada por), basándose en la definición de retroalimentación correctiva que ofrecen Amorose y Weiss (1998), se distinguen dos tipos de feedback, el feedback negativo que pone su atención en el resultado final, y el feedback correctivo que señala defectos y debilidades en las ejecuciones realizadas por los alumnos, y a su vez brinda indicaciones para mejorar la acción después de un desempeño o ejecución deficiente o con errores.

Por su parte, Calderón (2007) expresa que el feedback correctivo consiste en proporcionar información con la finalidad de mejorar la actividad que se está realizando y puede ser proporcionado de forma individual o grupal.

Darst et al., (1989), aunque no se apegan a las bases de la Teoría de la autodeterminación, argumentan que el feedback correctivo se puede comunicar de manera que apoye la autonomía a través de la empatía y el reconocimiento de los sentimientos.

También se puede presentar de forma controladora usando la crítica y el castigo (Amorose y Horn, 2000 y Weiss, 1992); la crítica no verbal (Allen y Howe, 1998); la reprimenda, el castigo no verbal y el comportamiento no verbal de control como dar golpecitos o fruncir el ceño.

De acuerdo con Rink (2010) cada tipo de feedback sirve para un propósito diferente dentro de un ambiente de enseñanza, por lo que debe ser proporcionado con un objetivo

específico y en el momento adecuado, ya que utilizado correctamente mejora las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes.

El estudio realizado por Koka & Hein (2003), con estudiantes de secundaria, el cual tiene como objetivo investigar si la percepción del dominio del entorno del aprendizaje en educación física, como la retroalimentación percibida del maestro está relacionada con la motivación intrínseca, mediante el uso de cuestionarios arrojó como resultado que la retroalimentación general positiva percibida por los estudiantes es un predictor importante de la motivación intrínseca en las clases de educación física. Concluyendo que los profesores deben crear un ambiente de aprendizaje agradable, proporcionando una interacción positiva que puedan influir en el comportamiento de los adolescentes ya que en esta etapa se comienzan a adquirir patrones de vida que perduran hasta la adultez (Huotari et al., 2011), y en los jóvenes hay un descenso en el interés y participación en actividades físicas y deportivas, principalmente en la etapa de la adolescencia (Wall y Cot, 2007).

Tabla No. 2 Tipos d Feedback.

Tipos de Feedback	
Correctivo	<p>“Proporciona información con la finalidad de mejorar la actividad que se está realizando” (Calderón 2007)</p> <p>“Se puede comunicar de manera que apoye la autonomía: siendo empáticos, reconociendo sentimientos y conductas no verbales positivas” (Darst et al., 1989)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Positivo: <ul style="list-style-type: none"> - “Produce efectos beneficiosos si se comunica de forma que apoye la autonomía en lugar de forma controladora” (Ryan 1982), citado por Valdez (2019) - Dar reconocimientos, elogiar habilidades y logros sobresalientes. ➤ Informativo
Negativo	<p>“Disminución de la confianza en sí mismo y del enfoque atencional después de una tarea motora” (Brewer et al., 1991)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ uso de críticas y castigos (Black y Weiss, 1992;Horn, 2000) ➤ regaños, castigos no verbales y modelado negativo como imitar un error en la técnica del jugador (Lacy y Darst, 1985) ➤ comportamiento de control no verbal como tocar o fruncir el ceño (Darst et al., 1989) ➤ culpa ,vergüenza, consideración condicional ➤ amenazas de castigo: Si vuelves a dejar el balón fuera del aro sales del equipo ➤ indiferencia: Ignorar a los estudiantes, no escucharlos cuando hablan, no prestarles atención a sus dudas o sugerencias. ➤ impuesto

2- LA MOTIVACIÓN, EL FEEDBACK Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

La clase de Educación Física es el espacio donde el profesor es el máximo responsable de inculcar en los alumnos hábitos de práctica de actividades físicas y deporte, por tanto, la manera en que el alumno percibe la motivación del profesor en la clase es de suma importancia.

La interacción del profesor con los estudiantes puede observarse mediante la utilización del feedback, que en el ámbito educativo consiste en una de las principales habilidades pedagógicas que debe tener el docente.

La retroalimentación se puede brindar en diferentes momentos, antes, durante o después de la actividad, de esta manera puede obtener el resultado deseado de la clase. Proporcionar un feedback correctivo con calidad es un tema que el profesor debe tener en cuenta durante la clase, ya que la calidad y no la cantidad de feedback correctivo se asocia a mejores resultados en el desempeño de los alumnos (Rink & Hall, 2008). Cuando el maestro presta atención al estudiante para proveer feedback, es probable que éste se sienta más motivado y también que continúe practicando la tarea (Rink, 2010).

Por su parte, Vallerand y Reid (1984) exponen que la retroalimentación positiva promueve un mayor interés y disfrute de una actividad, un efecto que se explica por la satisfacción de la necesidad de competencia de los individuos (De Mynck et al. 2017).

Por el contrario, ofrecer recompensas externas por participar en una actividad interesante puede socavar la motivación intrínseca (Deci et al. 1999), presumiblemente porque las recompensas de control pueden cambiar el locus percibido de causalidad (Decharms

1968) de interno a externo, disminuyendo así el sentido de autonomía (Houlfort et al. 2002).

En síntesis, proporcionar a los individuos retroalimentación sobre sus acciones es una de las formas más importantes en que los profesionales pueden influir en el proceso de aprendizaje (Schmidt & Wrisberg, 2000).

Por otro lado, el estudio realizado por Vermote et al. (2020) expone que los profesores que manifiestan una motivación autónoma son más propensos a adoptar un estilo de enseñanza de apoyo a las necesidades, mientras que los que están más desmotivados o tienen motivos más controlados son más propensos a adoptar estilos de frustración de necesidades.

Hollembek y Amorose (2005) exponen que los comportamientos del entrenador están asociados a la motivación de los atletas y que la retroalimentación positiva puede influir significativamente en la satisfacción de la competencia, la autonomía y la relación. Sugiriendo que se debería intentar evaluar tanto la cantidad, como la calidad de la retroalimentación que ofrece el profesor para comprender mejor sus efectos sobre la motivación. Aunque sus resultados rechazan que el feedback positivo apoye la necesidad de autonomía, ya que más bien la frustra.

Podemos apreciar, que son varias las investigaciones sobre la motivación y la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, como las de Rocchi et al., (2013) y Rocchi y Pelletier (2017). Otros estudios como el de Koka y Hein (2005) analizan cómo influye el feedback en la motivación intrínseca de los estudiantes en educación física, pero apenas se comienza a explorar el terreno que vincula la motivación del profesor con

el feedback y la satisfacción de las NPB, un ejemplo de esto es el estudio realizado por Hollembeak y Amorose (2005).

3- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Varias investigaciones han evidenciado que cuando el profesor de Educación Física manifiesta una motivación autónoma es más probable que brinde un feedback adecuado y apoye las NPB de los alumnos, logrando que estos tengan mayor motivación autónoma para las clases de Educación Física y que a su vez adquieran hábitos de practicar actividad física, pues en la adolescencia hay un descenso en el interés para participar en estas actividades; no siendo así cuando el profesor muestra una motivación controladora, pudiendo frustrar las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes.

Son varios los estudios que brindan información valiosa sobre la motivación del estudiante, pero son escasas las investigaciones que tienen como objetivo estudiar o determinar la motivación profesional que guía al profesor dentro de la clase de Educación Física, y al mismo tiempo, el feedback que ofrece a los estudiantes.

Tomando en cuenta que los profesores tienen en sus manos la formación de nuevas generaciones, no planteamos como problema para nuestra investigación:

- Cuáles son los motivos profesionales que mueven al profesor dentro de la clase de Educación Física, qué tipo de feedback ofrece a sus estudiante y si este satisface o frustra las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes.

Para ello utilizaremos la técnica de entrevista, ya que puede aportar mayor información a la investigación, la observación a clases de Educación Física para analizar el feedback del profesor hacia los estudiantes y se aplicará el Cuestionario de Relaciones Interpersonales a los estudiantes inmersos en clases de Educación Física.

4- JUSTIFICACIÓN

La presente investigación está enfocada en indagar acerca de los motivos profesionales que mueven al profesor de Educación Física de secundaria dentro de su clase, el tipo de feedback que brinda a sus estudiantes y si satisface o frustra las Necesidades Psicológicas Básicas . Algunos estudios han demostrado que la relación interpersonal profesor–alumno influye en la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes, por esto, es importante que el profesor conozca el tipo de motivación que manifiesta en sus clases, ya sea motivación autónoma o controlada, porque de ella puede depender la retroalimentación que proporcione a sus estudiantes y que estos lo perciban de manera adecuada para que continúen con la práctica regular de actividad física; esto es importante ya que en la adolescencia tiende a disminuir el interés por las actividades físicas.

La Teoría de la autodeterminación sugiere que si los estudiantes perciben el apoyo del profesor a sus Necesidades Psicológicas Básicas manifestarán mayor motivación autónoma hacia la Educación Física; sucede lo contrario si el profesor muestra una motivación controlada, en este caso el estudiante experimentará una motivación no autodeterminada.

Dado que hay pocos estudios en Centroamérica sobre el tipo de motivación del profesor de Educación Física, y menos aún, aquellos estudios que han investigado sobre la motivación, el feedback que ofrece el profesor y la satisfacción de las tres Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes, pues la mayoría de las investigaciones realizadas van enfocadas a la satisfacción de la autonomía, es necesario desarrollar este proyecto de investigación, a través del cual se le brindará a los profesores de Educación

Física de secundaria herramientas que le permitan proporcionar el feedback adecuado para satisfacer las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes.

5- OBJETIVO GENERAL

Determinar aspectos motivacionales del profesor de Educación Física que influyen en la interacción (Necesidades Psicológicas Básicas - feedback) con estudiantes de enseñanza secundaria.

5.1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los motivos profesionales que tiene el profesor de Educación Física, mediante la técnica de entrevista.
- Describir el tipo de feedback que el profesor proporciona a los estudiantes, a través de la observación de varias sesiones de clases.
- Evaluar a través del Cuestionario de Comportamientos Interpersonales la percepción de los estudiantes sobre la conducta interpersonal de su profesor hacia las Necesidades Psicológicas Básicas.

6- MÉTODO

6.1- TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolló bajo en enfoque de métodos mixtos, que permite relacionar datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, permitiendo utilizar varios instrumentos de recolección de datos, ya que no se limitan a la simple recogida de datos de diferente naturaleza, sino que combina la lógica inductiva con la deductiva (Bergman, 2010).

Según Greene y Caracelli (2003) se definen cinco características principales de los métodos mixtos y con estas características se pueden conformar varios tipos de diseños.

Nuestro estudio se basa en el diseño de triangulación de datos, siendo este el más utilizado (Creswell & Plano Clark, 2007), el cual consiste en la confrontación de informaciones complementarias sobre el mismo episodio (Morse, 1991; Riba, 2007), para así entenderlo mejor.

El presente estudio se dividió en varios momentos para su realización; para identificar los motivos profesionales del profesor de Educación Física se realizó un estudio selectivo – descriptivo – no probabilístico (Ato et al., 2013), utilizando la técnica de la entrevista con los profesores, mediante la cual se pudo obtener información profunda en la muestra seleccionada y se aplicó cuestionario a los estudiantes para recoger información empírica.

Para describir el feedback que el profesor proporciona a los estudiantes, y saber si sus conductas de enseñanza apoyan las Necesidades Psicológicas Básicas de los mismos, se realizó un estudio observacional – nomotético – multidimensional (Ato et al., 2013), realizando varias observaciones a clases de Educación Física para clasificar el tipo de feedback que brinda a los alumnos.

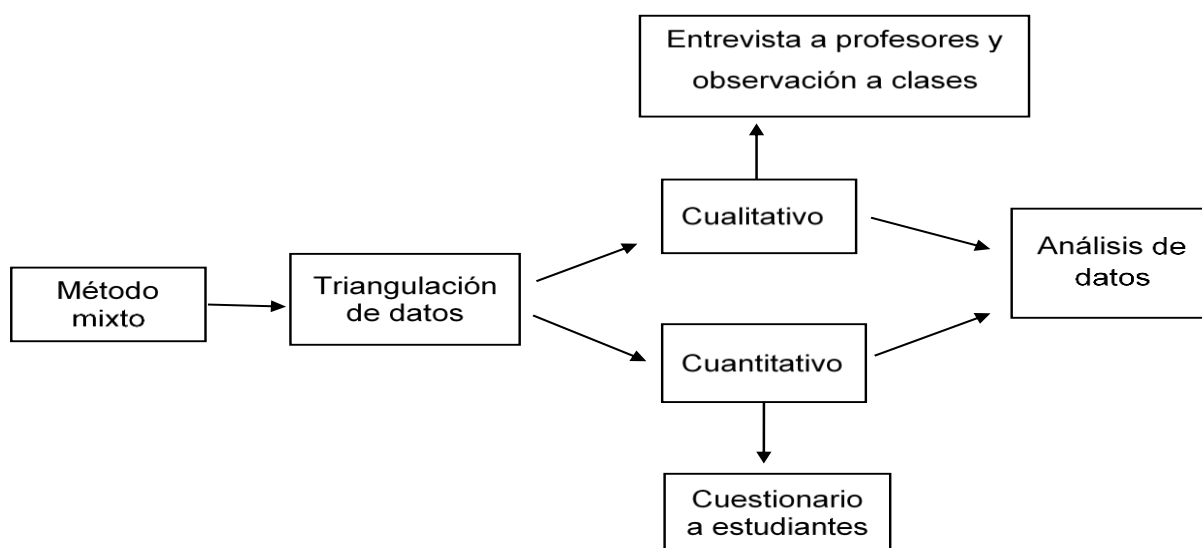


Figura 3: Métodos mixtos. Elaboración propia apoyada en Balcells et al., (2013)

6.2- PARTICIPANTES

La muestra fue seleccionada de forma no aleatoria, conformada según características típicas por profesores de Educación Física de enseñanza secundaria, de ambos sexos, sin límite de edad, sin tener en cuenta el nivel de formación y los años de experiencia. Esta muestra puede ser una pequeña representación del universo.

Nuestro estudio estuvo formado por dos muestras. Los participantes de la primera muestra fueron 6 profesores de Educación Física, 5 del género masculino y 1 del género femenino, con edades entre 26 y 52 años, todos pertenecientes a escuelas secundarias públicas de Mexicali. De ellos, 4 Licenciados en Actividad Física y 2 con título de Maestría en Educación.

La segunda muestra estuvo conformada por 275 estudiantes de primer, segundo y tercer año de enseñanza secundaria, de escuelas públicas de Mexicali, inmersos en clases de Educación Física. Con edades comprendidas entre 11 y 16 años, de ellos 130 chicas y 145 chicos.

6.3- TÉCNICA O INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Nuestro estudio, al ser mixto, nos dio la oportunidad de utilizar diferentes técnicas de recolección de datos. En un primer momento, trabajamos con la muestra cualitativa de nuestra investigación, para determinar la motivación profesional de los profesores de Educación Física, la técnica implementada fue la entrevista cualitativa (Heinemann, 2007), la misma se realizó de manera individual a cada uno de los profesores, previamente se elaboró una guía para no olvidar los puntos importantes de la investigación. En este tipo de entrevista las preguntas no se realizan en un orden sino que van surgiendo según las respuestas del entrevistado, propiciando que la conversación sea flexible y se pueda obtener la mayor información posible. Las

respuestas obtenidas fueron analizadas y caracterizadas basándonos en los tipos de motivación y regulaciones según la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan 2012). Otra técnica puesta en práctica fue la observación a clases de Educación Física, instrumento de recopilación de datos que permite registrar acontecimientos reales, la empleada en esta investigación fue la observación abierta – estandarizada, donde el observador dirige su atención de forma consciente hacia ciertos aspectos del acontecimiento y registra aquellos que son relevantes para el tema del estudio o para la determinación de las variables correspondientes (Heinemann, 2007).

En el segundo momento de nuestra investigación, trabajamos con la muestra cuantitativa, para evaluar la satisfacción o frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas, se aplicó cuestionario a estudiantes de secundaria inmersos en clases de Educación Física. En nuestro caso, se utilizó la versión en español aplicado en la Educación Física del Cuestionario de Comportamientos Interpersonales (IBQ), (Burgueño & Medina-Casabón, 2021).

El cuestionario estuvo encabezado por la frase: “Mi maestro/a de Educación Física...”, cuenta con 24 ítems que evalúan las conductas de apoyo a la autonomía (4 ítems), apoyo a la competencia (4 ítems), apoyo a las relaciones (4 ítems), conductas que frustran la autonomía (4 ítems), que frustran la competencia (4 ítems), que frustran la relación (4 ítems). Las respuestas a cada ítem se analizaron en una escala tipo Likert que va desde 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo).

6.4- PROCEDIMIENTO

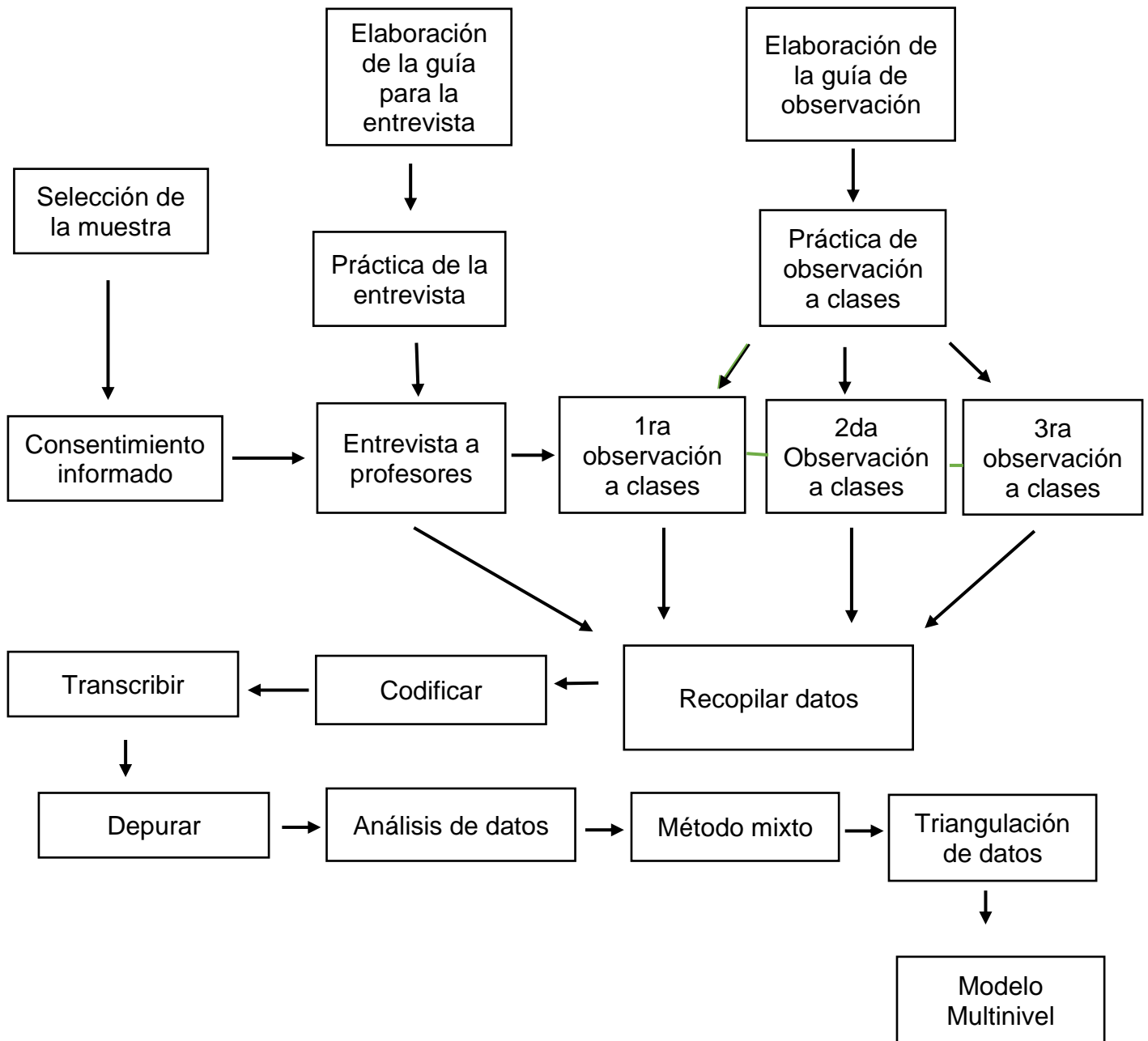


Figura 4: Diagrama de flujo para profesores. Elaboración propia apoyada en (Heinemann, 2007) y (Camerino et al., 2012).

Antes de realizar la entrevista se redactó un consentimiento informado el cual fue firmado por los profesores, luego se entrevistó a cada profesor de forma individual, en un lugar

tranquilo, sin interrupciones, utilizando la guía previamente elaborada para no olvidar los puntos necesarios e importantes para el tema de estudio. Las preguntas elaboradas no cuentan con un orden para realizarlas, se van realizando de acuerdo a las respuestas del entrevistado. En este tipo de entrevista, el entrevistador no es el que domina totalmente la conversación, logrando que el entrevistado pueda exponer de forma libre y con mayor profundidad sus respuestas, opiniones o experiencias.

Para lograr mejores resultados la entrevista se debe realizar en un lugar donde no hallan interrupciones o distractores y debe ser grabada para después ser interpretada. En la transcripción, se deben incluir las reacciones no verbales como risas, silencios y dudas. Luego se depuran las respuestas, tomando en cuenta solamente las que brindan información necesaria para la investigación (Heinemann, 2007).

Las observaciones realizadas a clases fueron de tipo abierta – estandarizada (Heinemann, 2007), ya que los profesores conocían que eran observados y el aspecto a tener en cuenta por el observador era la retroalimentación que brindaba a sus estudiantes, para luego analizar y clasificar el feedback en correctivo o negativo.

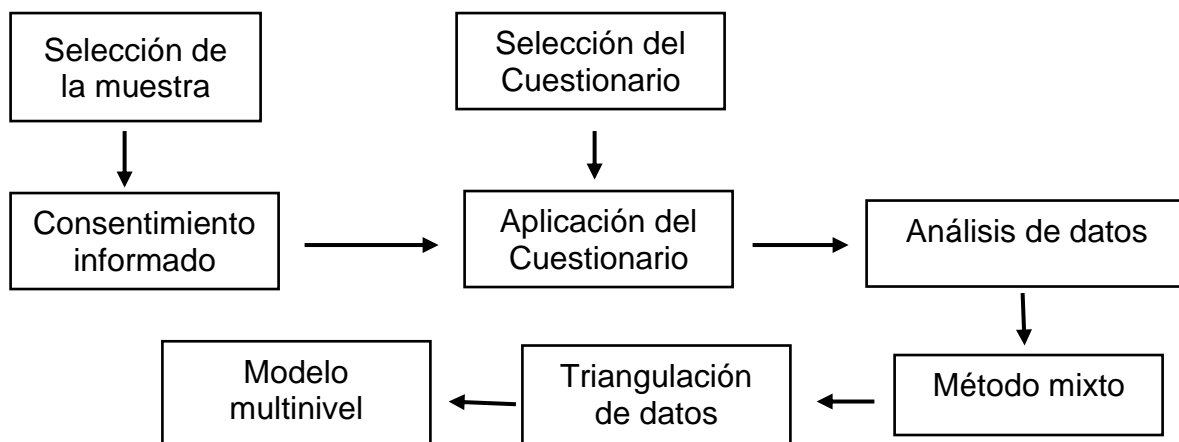


Figura 5. Diagrama de flujo para estudiantes. Elaboración propia apoyada en (Heinemann, 2007) y (Camerino et al., 2012)

Antes de aplicar el Cuestionario de Comportamientos Interpersonales a los estudiantes de secundaria, participantes en clases de Educación Física, se redactó un consentimiento informado, mismo que fue firmado por autoridades de la escuela y el profesor de Educación Física de cada grupo.

También se les informó a los estudiantes que su participación era voluntaria y anónima, ningún estudiante se negó a participar y se les enfatizó en que no había respuestas correctas o incorrectas, que solo debían exponer su opinión o percepción acerca de las clases de Educación Física o el desempeño del profesor durante las clases.

Mientras los estudiantes daban respuesta al cuestionario, el investigador estuvo presente con el objetivo de aclarar las dudas que pudiera surgir, y profesor de Educación Física no estuvo presente en el grupo mientras los estudiantes respondían el cuestionario.

6.5- ANÁLISIS DE DATOS

La presente investigación se ha desarrollado bajo el enfoque de métodos mixtos. En este estudio se puso en práctica el diseño de triangulación de datos en la variante de modelo multinivel o triangulación multinivel, que nos permite recopilar datos cualitativos y cuantitativos por separado, de forma simultánea o secuencial, para ser analizados de manera independiente y luego realizar una interpretación combinada de los resultados.

Tashakkori & Teddlie (2003) citado por Camerino et al., (2012).

Para la recolección de datos cualitativos se utilizaron los métodos de entrevista y observación, para su análisis, previamente se codificó la información obtenida y se hizo la transcripción. Por último se depuró la base de datos para su posterior análisis.

Para recolectar los datos cuantitativos se aplicó cuestionario a los estudiantes. Para su análisis, las respuestas obtenidas se guardaron en una base de datos, misma que fue

depurada para mejorar la precisión del análisis. Luego, se calculó la fiabilidad y los descriptivos de los datos a través del IBM SPSS Statistics.

7- RESULTADOS

7.1- Motivación profesional del profesor de Educación Física.

La figura 6 demuestra los niveles de motivación profesional que presentaron cada uno de los 6 profesores sujetos de estudio de nuestra investigación.

En la misma se puede apreciar que el profesor 2 manifestó mayores motivos autónomos y menos motivos controlados y el profesor 3 presentó niveles similares de motivos autónomos y motivos controlados.

También los profesores 1, 4, 5 y 6 manifestaron presencia de más motivos autónomos y menos motivos controlados lo que sugiere que son impulsados por motivos personales y autodeterminados durante su desempeño como profesores de Educación Física.

En ocasiones, los profesores 1, 5 y 6, experimentaron la desmotivación y los profesores 2, 3, 4 en ningún momento presentaron desmotivación.

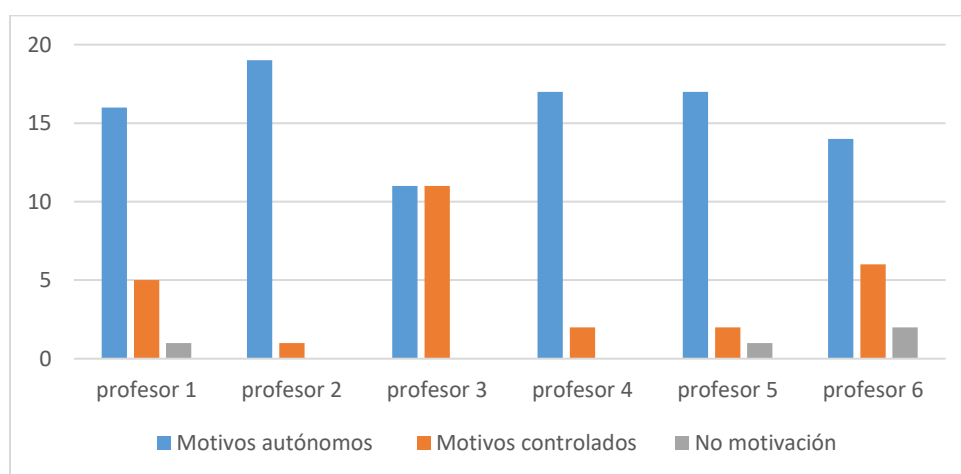


Figura 6: Niveles de motivación profesional.

Los maestros manifestaron más motivos autónomos durante su desempeño como profesores de Educación Física y coincidieron en que les gusta el deporte y la actividad

física, formando parte de su estilo de vida. También disfrutaban dar las clases y se sienten satisfechos y más motivados cuando los estudiantes disfrutaban las actividades. Todos los profesores manifestaron que les gusta llegar temprano y llevar a la escuela las planeaciones elaboradas para tener más tiempo y organizar los materiales de las clases. Incluso, asisten a capacitaciones para aprender nuevas formas de enseñanza, implementar nuevas estrategias educativas y ser mejores profesores.

Los motivos controlados, aunque en menor medida, también estuvieron presente entre los profesores. Por ejemplo, dos profesores expusieron que si tuvieran más materiales y las instalaciones estuvieran en mejores condiciones darían mejores clases, otros dos, se sienten motivados por el sueldo y uno expuso que se sentía presionado por el sistema.

Por otro lado, los maestros que presentaron falta de motivación durante su trabajo, se debió en algunos, a la falta de creer en sus competencias para impartir clases más complejas y ser más dinámicos. También enfrentarse a grupos difíciles, donde las actividades no fluyen con la misma espontaneidad que los demás grupos. Solo un profesor experimentó falta de motivación debido a la frustración frente al grupo, pues los estudiantes tardaron en comprender la actividad o no lo disfrutaron como él quisiera.

7.2- Feedback que ofrece el profesor de Educación Física a sus estudiantes.

La figura 7 muestra los tipos de feedback que brindó a sus estudiantes cada profesor durante las clases de Educación Física. Se puede apreciar que prevalece el uso de feedback negativo en la mayoría de los profesores, siendo los profesores 5 y 6 quienes más lo usaron durante sus clases. Solo el profesor 1 ofreció a sus estudiantes de manera similar el feedback correctivo y el feedback negativo.

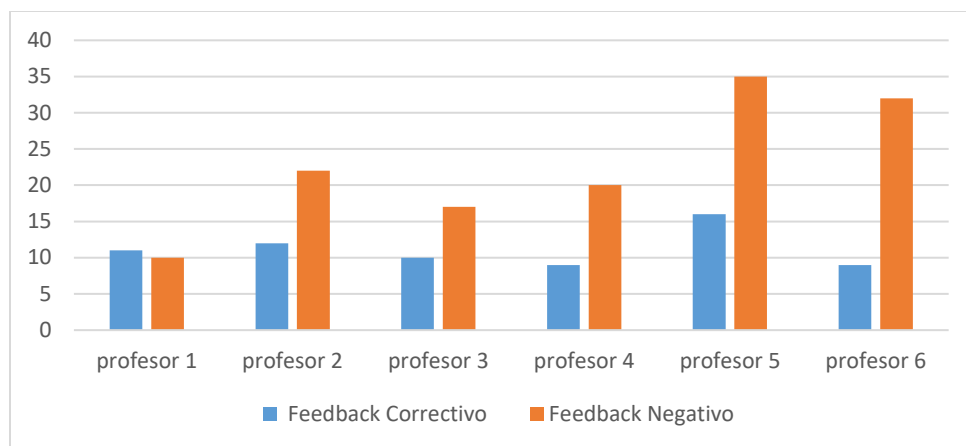


Figura 7: Tipos de feedback.

El tipo de feedback que predominó en los profesores fue el feedback negativo, esta retroalimentación, puede llegar a regular el comportamiento de los estudiantes limitando sus decisiones, sus habilidades y la participación activa durante la clase.

En este caso, los profesores proporcionaron a los estudiantes feedback negativo-impuesto, indicándoles que debían hacer, utilizaron frases como: “Quédate en la base, no salgas”, “Se incorporan rápido al final de la fila”, “Todas las parejas de este lado”.

En algunos casos utilizaron frases en tono de regaño como: “No escuchan, por eso no saben qué hacer”, “Presten atención, estoy explicando el juego”.

El feedback correctivo, aunque en menor medida, también estuvo de manifiesto entre los profesores durante la clase de Educación Física, brindándole al estudiante información útil sobre su desempeño, logrando que se sintieran más motivados durante las actividades. En este caso, utilizaron retroalimentación positiva, utilizaron frases como: “Buena atrapada”, “Bien, muy bien”.

Para el feedback informativo, utilizaron frases como: “Corre, corre que no te atrapen”, “Tranquilos, no se vale arrebatarse el balón”, “Hagan bien el calentamiento porque se pueden lesionar”.

7.3- Estadísticos descriptivos y fiabilidad

El indicador más común para determinar la fiabilidad es el coeficiente Alfa de Cronbach, que permite cuantificar el nivel de fiabilidad en una escala de medida.

El Alfa de Cronbach proporciona un índice de la correlación media entre todos los ítems de la escala. Sus valores oscilan entre 0 y 1, mientras más cerca esté a 1 el Alfa de Cronbach, mayor es la fiabilidad de consistencia interna del test.

La tabla No.3 indica que la fiabilidad de los ítems de apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas es fiable, según plantea Shrestha (2021) el valor de consistencia interna de al menos .70 es aceptable.

Por otra parte, nos apoyamos en Loewenthal (2020) quien sugiere que un valor de consistencia interna de .60 puede ser considerado aceptable para escalas con menos de 10 ítems, siendo el caso de los factores frustración a la autonomía y frustración a la competencia.

El factor frustración a la relación no demostró adecuada fiabilidad, su valor fue de .46 por lo tanto no se puede considerar en los resultados de este estudio.

Tabla No.3 Fiabilidad del alfa de Cronbach. Fuente (elaboración propia)

Fiabilidad	
Factor	Alfa de Cronbach
Apoyo a la autonomía	.80
Apoyo a la competencia	.73
Apoyo a la relación	.74
Frustración a la autonomía	.60
Frustración a la competencia	.60
Frustración a la relación	.46

Cabe resaltar algunos estudios realizados, que han encontrado deficiencias en el cuestionario aplicado a los jóvenes, en nuestro caso el Cuestionario de Relaciones Interpersonales (IBQ), por ejemplo, la investigación realizada por Rocchi y Pelletier (2018), emplearon el IBQ en atletas de 14 años o más y reportaron una confiabilidad adecuada para las puntuaciones compuestas de las seis subescalas ($\alpha > 0,83$). De igual manera, Wekesser et al., (2021), utilizaron el mismo cuestionario pero con atletas de 11 a 16 años y los resultados indicaron baja confiabilidad interna para las puntuaciones en algunas subescalas.

Se considera que estas diferencias se pueden atribuir al desarrollo cognitivo según la edad de los estudiantes, afectando la forma en que interpretaban y respondían el cuestionario. Wekesser et al. (2021) en su estudio, identificaron posibles problemas psicométricos para las respuestas y recomendaron que se realicen más pruebas del IBQ específicamente con atletas de 14 años o menos para garantizar una interpretación adecuada de las puntuaciones en poblaciones más jóvenes.

En nuestro estudio, la muestra estuvo conformada por estudiantes de primer, segundo y tercer año de secundaria, cuyas edades oscilan entre los 11 y 16 años. Los resultados del cuestionario aplicado, arrojaron baja fiabilidad en los ítems de frustración a la autonomía, la competencia y la relación, y este último factor no se pudo considerar en el análisis de nuestra investigación, porque no mostró suficiente fiabilidad.

Teniendo en cuenta la investigación de Wekesser et al., (2021), cuya muestra fue con edades similares a la nuestra, podemos concordar, en que los ítems de los factores de frustración, en general, no son bien comprendidos por los jóvenes de estas edades y por

lo tanto no son bien respondidos en la escala de respuestas, a esto se le puede atribuir el resultado de baja fiabilidad.

La tabla No.4 representa la media en que los profesores apoyaron o frustraron las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes.

Se puede apreciar el profesor 1, que presentó más motivos autónomos durante las clases, ofreció de manera similar el feedback correctivo y negativo, y sus estudiantes percibieron más apoyo y menos frustración a sus Necesidades Psicológicas Básicas. Cabe resaltar, que es el más joven de la muestra seleccionada y del sexo femenino, quizás estos factores influyan en la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, pues en comparación con los demás profesores, fue quien más apoyo brindó a las necesidades, destacándose el apoyo a la autonomía y la competencia.

También, el profesor 2, aunque manifestó más motivos autónomos en comparación con los demás profesores, brindó en gran medida retroalimentación negativa durante las clases y sus estudiantes percibieron más apoyo a la competencia, apoyo moderado a la autonomía y la relación y en menos medida frustración a la autonomía en relación con la competencia.

Por otro lado, el profesor 3 presentó niveles similares de motivos autónomos y motivos controlados y brindó en mayor medida el feedback negativo, de esta manera, logró apoyar moderadamente las Necesidades Psicológicas Básicas de sus estudiantes y a la vez frustrar de forma moderada la competencia.

El profesor 4, guiado por más motivos autónomos que controlados, brindó a sus estudiantes mayormente feedback controlador, y sus estudiantes experimentaron un

apoyo moderado a sus Necesidades Psicológicas Básicas y percibieron menos frustración de las mismas.

De igual manera, el profesor 5, presentó más motivos autónomos y menos motivos controlados, brindó durante sus clases retroalimentación negativa a sus estudiantes y estos percibieron más apoyo a la competencia, apoyo moderado a la autonomía, menos apoyo a la relación y frustración de sus NPB.

También el profesor 6, manifestó más motivos autónomos y utilizó el feedback negativo durante sus clases. Sus estudiantes experimentaron apoyo moderado a las NPB y menos frustración a la necesidad de autonomía que a la competencia.

Tabla No.4 Estadísticos descriptivos. Elaboración propia

FACTOR	Profesor 1		Profesor 2		Profesor 3		Profesor 4		Profesor 5		Profesor 6	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Apoyo a la autonomía	6.34	.94	4.44	1.41	4.74	1.32	4.34	1.24	4.78	1.33	4.49	1.49
Apoyo a la competencia	6.29	.66	5.29	1.22	4.97	1.44	4.89	1.25	5.10	1.32	5.27	1.38
Apoyo a la relación	5.26	1.23	4.16	1.35	3.71	1.54	3.96	1.20	3.77	1.37	3.93	1.45
Frustración a la autonomía	2.98	1.32	3.27	1.63	3.24	.92	3.14	1.25	2.96	1.22	3.21	1.26
Frustración a la competencia	2.12	.91	2.51	1.37	2.42	1.00	2.59	1.22	2.70	1.24	2.48	1.19

8- DISCUSIÓN

A través del presente estudio hemos tratado de mostrar el papel que juega la interacción del profesor de Educación Física con sus estudiantes durante las clases, ya que existe un fuerte vínculo entre la motivación profesional que caracteriza al profesor, la forma en que interactúa con sus alumnos y la manera en que ellos lo perciben.

Desde la Teoría de la Autodeterminación se establece que la motivación es un continuo que se caracteriza por diferentes niveles de autodeterminación, determinados por motivos autónomos, motivos controlados o falta de motivación. Esta macroteoría sugiere, que los sujetos con motivación autónoma tendrán mejor desempeño durante el desarrollo de sus actividades, un mayor compromiso y satisfacción en comparación con aquellos que presentan motivos controlados o desmotivación.

Los resultados de nuestra investigación exponen, que los profesores tomados como muestra manifestaron más motivos autónomos y menos motivos controlados durante su desempeño como profesores de Educación Física, esto quiere decir que se sienten a gusto con su profesión y comprometidos con su labor como educadores. También, expresaron que se sienten respetados y valorados por sus compañeros de trabajo, disfrutan integrarse a las actividades de la clase, que el estudiante se sienta feliz y desarrollado durante la misma, y que los vean como ejemplo para continuar la práctica de actividad física y tengan un mejor estilo de vida.

Por otro lado, investigaciones también realizadas en el marco de la Teoría de la Autodeterminación, asumen, que la interacción del profesor de Educación Física puede tener influencia en las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes y esto se puede evidenciar mediante la retroalimentación que brinda el profesor durante sus clases y la forma en que lo asimilan los estudiantes.

Se puede tomar como ejemplo el estudio de Vermote et al. (2020), el cual refiere, que los profesores con motivos autónomos son más propensos a brindar retroalimentación de forma correctiva y apoyar las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes, por el contrario, los profesores con motivos controlados o falta de motivación pueden

ofrecer retroalimentación controladora y frustrar las Necesidades Psicológicas Básicas de sus estudiantes.

Los hallazgos de nuestro estudio, demostraron que hay predominio de motivos profesionales autónomos en los profesores de nuestro estudio y brindaron a sus estudiantes durante la clase, en menor medida feedback correctivo, y más feedback negativo, específicamente impuesto, evidenciándolo en las frases que utilizaron durante las clases observadas, frases como: “Lancen para los pies, con cuidado”, “Corran despacio y con cuidado.”, “Corran alrededor, no se crucen.”, “Cada quien póngase en una base.”, “Una sola fila en la orilla de la cancha.”, “Esperen que los toque el compañero, no salgan antes”, entre otras. (Ver anexos).

Se considera, que el uso de feedback negativo en la clase de Educación Física, puede frustra las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes, pero si el profesor es conciente de cómo comunicarlo, ofrecerlo en el momento oportuno, ya sea antes, durante o después de la actividad y teniendo en cuenta la calidad y no la cantidad, se puede asociar a mejores resultados en el desempeño de los alumnos (Rink & Hall, 2008), y puede influir en la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes.

Los resultados de nuestro estudio así lo demostraron, pues a pesar del predominio de retroalimentación negativa-impuesta durante las clases de Educación Física, los resultados del Cuestionario de Relaciones Interpersonales, aplicado a los estudiantes, arrojaron que percibieron más apoyo y menos frustración a sus Necesidades Psicológicas Básicas de autonomía y competencia.

Podemos considerar, que el feedback negativo-impuesto utilizado por los profesores de Educación Física, observados durante las sesiones de clases, fue efectivo y motivador, porque a pesar de ser impuesto, fue constructivo y alentador para los estudiantes, que lo asimilaron como un estímulo para sentirse capaces al realizar las actividades y tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propio desempeño, tomar la decisión de ejecutar la tarea de mejor manera y reconocer sus fortalezas y debilidades.

Pensamos, que el profesor motivado profesionalmente de forma autónoma puede brindar feedback correctivo y negativo a la vez y los estudiantes pueden percibir más apoyo y menos frustración de sus Necesidades Psicológicas Básicas.

Esto puede estar dado por el uso de métodos de la enseñanza tradicional al que todavía están apegados maestros y estudiantes. Donde el maestro ocupa el lugar principal y tiene un papel predominante, es el modelo y guía que se debe obedecer dentro de la clase. En este contexto, el papel del estudiante es generalmente pasivo, sigue las instrucciones del maestro y realizan las actividades tal como se les indica.

Contrario al método tradicional está la Nueva Escuela Mexicana, la cual, promueve un enfoque educativo diferente, basado en aspectos cruciales para el desarrollo integral del estudiante, fomentando la participación activa, donde los estudiantes tengan más oportunidades de elegir y tomar decisiones, incrementando su capacidad de autonomía, y a la vez puedan desarrollar habilidades prácticas que sean útiles para la vida y aplicar los conocimientos en contextos reales.

Los maestros tienen la oportunidad y deben, crear en las escuelas un ambiente saludable y de apoyo mutuo, donde los estudiantes se sientan respetados, valorados, desarrollando habilidades sociales, sentido de pertenencia y empatía.

No podemos contrastar nuestro estudio con otras investigaciones por la falta de literatura referente al tema, pues la mayoría de la bibliografía revisada tiene como propósito el estudio de la motivación de los estudiantes y no de los profesores.

Asimismo, varias investigaciones han indagado sobre el apoyo a la autonomía de los estudiantes, entre ellas las de Aibar et al., (2015), Zamarripa et al., (2016) y Duarte (2018), y en muchas ocasiones no abordan temas referentes a la frustración de las tres Necesidades Psicológicas Básicas.

En su mayoría, los estudios analizados durante el proceso de investigación, emplearon solamente cuestionarios, que aunque son eficaces porque permiten recopilar datos de varios participantes de forma simultánea en corto periodo de tiempo, en ocasiones no contienen la opción de respuestas amplias y no aportan la información necesaria.

Una ventaja de nuestra investigación, fue la utilización del enfoque de métodos mixtos, específicamente el diseño de triangulación de datos, que nos permitió recolectar y combinar datos cualitativos y cuantitativos.

En palabras de Hernández (2014), “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”. Este método nos permitió combinar datos cualitativos y cuantitativos mediante la utilización de diferentes instrumentos de recolección como fueron la entrevista, la observación y el cuestionario, aplicados en un mismo estudio y ofreciendo varias ventajas al ser utilizados.

Lincoln y Guba, (2000), citados por Hernández et al. (2014), plantean que cada método (cuantitativo y cualitativo) proporciona una visión, “fotografía” o “trozo” de la realidad.

Además permite obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno, según (Creswell 2013a), citados por Hernández et al. (2014).

Así mismo, el método mixto puede lograr una perspectiva más amplia, profunda y real del fenómeno. Para Newman et al., (2002), igualmente citados por Hernández et al. (2014), la percepción de éste método resulta más integral, completa y holística.

Otra de las ventajas del método mixto, es que se producen datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis (Todd, Nerlich y McKeown, 2004), citados por Hernández et al. (2014).

Una limitación de nuestro estudio está enfocada en el constructo de frustración del Cuestionario de Relaciones Interpersonales, utilizado en nuestro caso con estudiantes de 11 a 16 años. En este caso, los ítems de frustración pueden no reflejar la realidad, debido a las edades de nuestra muestra cuantitativa, ya que al parecer no son bien comprendidos los ítems y la puntuación no es precisa ni confiable, tal como lo han demostrado en su estudio Wekesser et al. (2021).

Recomendamos que investigaciones posteriores deberían poner en práctica dicho cuestionario con jóvenes de 14 años o más, para lograr una confiabilidad adecuada en las puntuaciones de todos sus ítems.

Otra recomendación de nuestro estudio es brindar más apoyo a los maestros en cuanto a capacitaciones y preparación profesional, ofrecerles estrategias para que adopten enfoques educativos más participativos e interactúan con los estudiantes, de manera que fomenten más el apoyo y menos la frustración de sus Necesidades Psicológicas Básicas, para que estos tengan experiencias positivas en la clase de Educación Física y

los ayuden a adoptar estilos de vida saludables que perduren hasta la adultez y logren un desarrollo integral.

También recomendamos a los maestros más acercamiento y comprensión de los intereses actuales de los estudiantes, que sean más flexibles y abiertos para facilitar una conexión profunda y significativa, promoviendo mayor empatía y apoyo hacia los estudiantes.

El presente estudio nos aportó datos reales en cuanto a la relación interpersonal profesor- alumno, nos permitió conocer cómo manifiesta el feedback el maestro en sus clases de Educación Física y como lo perciben sus estudiantes a través de sus Necesidades Psicológicas Básicas. Además, nos demuestra, que aunque algunos profesores aún estén apegados a la enseñanza tradicional, se han concientizado sobre cómo desean que los perciban sus estudiantes a través de la retroalimentación.

9- CONCLUSIONES

El propósito de nuestra investigación fue indagar cuales son los motivos profesionales que mueven al profesor dentro de la clase de Educación Física, el tipo de feedback que ofrece a sus estudiantes y si este satisface o frustra las Necesidades Psicológicas Básicas de los mismos. Concluyendo nuestra investigación, apoyándonos en el análisis de los datos recabados a través de los distintos instrumentos de recolección de datos utilizados, podemos concluir que los profesores de Educación Física de nuestra muestra, manifestaron en general, en cuanto a motivación profesional, más motivos autónomos y en menor medida motivos controlados. Al mismo tiempo, brindaron a sus estudiantes durante las clases más feedback negativo-impuesto y en menos feedback correctivo, de

esta manera los estudiantes percibieron más apoyo a sus Necesidades Psicológicas Básicas y menos frustración a las necesidades de autonomía y competencia.

10- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Almagro, B. J., Navarro Membrilla, I., Paramio, G., & Sáenz-López Buñuel, P. (2015). *Consecuencias de la motivación en las clases de educación física / Bartolomé J. Almagro... [et al.]*. 34, 26–41.
<https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/7627>
- Altintas, E., & Guerrien, A. (2014). Profil motivationnel et bien-être psychologique dans l'âge avancé. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 95.
- Allen, JB y Howe, BL (1998). Capacidad de las jugadoras, comentarios del entrenador y competencia y satisfacción percibidas de las atletas adolescentes. *Revista de psicología del deporte y del ejercicio*, 20 (3), 280-299.
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of sport and exercise psychology*, 22(1), 63-84.
- Amorose, A. J., & Weiss, M. R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: A developmental examination. *Journal of sport and exercise psychology*, 20(4), 395-420.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Camerino, O., Castañer, M., & Anguera, M. T. (2014). Mixed Methods Research in the Movement Science.
- Ato, M., Lopez, J. J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Balcells, M. C., FOguet, O. C., & Argilaga, M. T. A. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y Deportes*, (112), 31-36.
- Bergman, M. M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175.

- Black, S. J., & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of sport and exercise psychology*, *14*(3), 309-325.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., Linder, D. E., & Van Raalte, N. S. (1991). Peak performance and the perils of retrospective introspection. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *13*(3), 227-23
- Burgueño, R., & Medina-Casabón, J. (2021). Validity and reliability of the interpersonal behaviors questionnaire in physical education with Spanish secondary school students. *Perceptual and Motor Skills*, *128*(1), 522-545.
- Cádiz Chacón, P., Barrio Mateu, L. A., León Valladares, D., Hernández Sánchez, Á., Milla Palma, M., & Sotomayor Fernández, M. (2021). Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física (Contextual motivation from self-determination in physical education classes). *Retos*, *2041*(41), 88–94. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.80998>
- Camerino, O., Castañer, M., & Anguera, T. (2012). *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case studies in sport, physical education and dance*. Routledge.
- Carratalá, E. (2004). Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. *Valencia: Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia*.
- Calderón Luquin, A. (2007). Incidencia de la forma de organización sobre la cantidad y la calidad de la práctica, el feedback impartido, la percepción de satisfacción y el aprendizaje en la enseñanza de habilidades atléticas.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, *1*(4), 303-308.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., & Fernández-Bustos, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Rev. Psicol. Deporte*, *27*, 97-104.
- Cuscó, M. B. I., & Wells, J. G. (2008). La satisfacción del profesor de Educación Física. *Educación Física y deporte*, *27*(2), 27-35.

- Darst, P. W., Zakrajsek, D. B., & Mancini, V. H. (1989). Interaction analysis: A system for coding direct and indirect teaching behaviors. *Analyzing physical education and sport instruction*, 95-105.
- Decharms, R., & Carpenter, V. (1968). Measuring motivation in culturally disadvantaged school children. *The Journal of Experimental Education*, 37(1), 31-41.
- De Muynck, G.-J., Vansteenkiste, M., Delrue, J., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2017). The effects of feedback valence and style on need satisfaction, self-talk, and perseverance among tennis players: an experimental study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 39, 67–80.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale:-Self-Determination in Personality. In *Journal of Research in Personality* (Vol. 19, pp. 109–134).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Deci, E. L. (1975). Conceptualizations of intrinsic motivation. *Intrinsic motivation*, 23-63.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*.
- Duarte Félix, H. (2018). *Estilos interpersonales del profesor y la motivación, diversión y aburrimiento del estudiante en la educación física* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Duarte Félix, H., Castro Zamora, A., Borbón Castro, N., De La Cruz-Ortega, M., & Durazo Terán, L. (2021). Relación de los estilos interpersonales del profesor y la motivación, diversión y aburrimiento del estudiante en la clase de educación física en escuelas secundarias de Hermosillo, Sonora, México. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, 36, 1–25.

<https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.410>

- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Arturo Abrales, J. (2014). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con la importancia de la educación física en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 2(38), 11–29.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (2003). MAKING PARADIGMATIC SENSE. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 91.
- Hein, V., & Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 127-140.
- Heinemann, K. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (Vol. 75). Editorial Paidotribo.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 531-586). México: McGraw-Hill.
- Hodges, N. J., & Franks, I. M. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of sports sciences*, 20(10), 793-811.
- Hollembek, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of applied sport psychology*, 17(1), 20-36.
- Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of sport & exercise psychology*, 22(1-4), 63-84.
- Huéscar, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2012). Relación del tipo de feed-back del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 87-98.
- Huotari, P., Nupponen, H., Mikkelsen, L., Laakso, L., & Kujala, U. (2011). Adolescent physical fitness and activity as predictors of adulthood activity. *Journal of sports sciences*, 29(11), 1135-1141.
- Houlihan, N., Koestner, R., Joussemet, M., Nantel-Vivier, A., & Leves, N. (2002). The impact of performance-contingent rewards on perceived autonomy and competence. *Motivation and Emotion*, 26, 279-295.

- Iso-Ahola, S. E., & Clair, B. S. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52(2), 131-147.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of sport and exercise*, 4(4), 333-346.
- Koka, A., & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91.
- Lacy, A. C., & Darst, P. W. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of teaching in Physical Education*, 4(4), 256-270.
- Legate, N., DeHaan, C. R., Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2013). Hurting you hurts me too: The psychological costs of complying with ostracism. *Psychological science*, 24(4), 583-588.
- Loewenthal, K. M., & Lewis, C. A. (2020). *An introduction to psychological tests and scales*. Routledge.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2).
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes De Psicología*, 25(1), 35-51.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- 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.

- Philippe, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). Actual environments do affect motivation and psychological adjustment: A test of self-determination theory in a natural setting. *Motivation and Emotion*, 32, 81-89.
- Piéron, M. (2005). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas (MÀ Pujol, Trans. Zaragoza: INDE Publicaciones.
- Piéron, M., & Sarmiento, P. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*.
- Ramírez, J. V., Gimeno, E. C., Ramírez, J., San Matías, J., & Sánchez, B. R. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la EF y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *European Journal of human movement*, (10), 99-116.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Riba Campos, C. E. (2007). La metodología cualitativa en l'estudi del comportament. *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*, 0-0.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (pp. 350-370). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Rocchi, M., Pelletier, L., Cheung, S., Baxter, D., & Beaudry, S. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 423-433.
- Rocchi, M., & Pelletier, L. G. (2017). The antecedents of coaches' interpersonal behaviors: The role of the coaching context, coaches' psychological needs, and coaches' motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 39(5), 366-378.
- Rocchi, M. y Pelletier, L. (2018). ¿Cómo se alinea el comportamiento interpersonal informado por los entrenadores con las percepciones de los atletas? Consecuencias para las necesidades psicológicas de las deportistas en el deporte. *Psicología del deporte, el ejercicio y el rendimiento*, 7 (2), 141.
- Roith, C., Asensio, M., García, T., Lirola, M. J., & López, M. (2017). *Encuentro de*

- Investigación del Alumnado (EIDA)* (Issue September 2021).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sage, G. H. (1971). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Sevil Serrano, J., Aibar Solana, A., Abós Catalán, Á., & García González, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? Motivational climate of teaching physical education Could it affect student grades? *Retos*, 2041(31), 98–102.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.46514>
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2000). *Motor learning and performance, a problem-based learning approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Shrestha, N. (2021). El análisis factorial como herramienta para el análisis de encuestas. *Revista Estadounidense de Estadística y Matemáticas Aplicadas*, 9 (1), 4-11.
- Stephan, Y., Boiché, J., & Le Scanff, C. (2010). Motivation and physical activity behaviors among older women: A self-determination perspective. *Psychology of Women Quarterly*, 34(3), 339-348.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Liporace, F. M. (2017). *Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica*. 14, 105–115.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31.
- Valdez Goycolea, H. F. (2019). *Feedback, necesidades psicológicas básicas y bienestar y malestar en futbolistas universitarios* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport*

Psychology, 6, 94–102.

- Vargas, R. O. (2010). Motivación profesional en docentes de educación física de américa central. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 11(20), 50-65.
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting amotivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270-294.
- Wekesser, MM, Harris, BS, Langdon, J. y Wilson Jr, CH (2021). El impacto de los entrenadores en las intenciones de los atletas jóvenes de continuar participando en el deporte: la influencia mediadora de la relación entrenador-atleta. *Revista Internacional de Ciencia y Entrenamiento del Deporte* , 16 (3), 490-499.
- Wall, M., & Côté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical education and sport pedagogy*, 12(1), 77-87.
- 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>
- 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.
- Zamarripa, J., Duarte Félix, H., Morquecho Sánchez, R., Pérez García, J. A., & Castillo, I. (2018). Educación física en México revisión de estudios basados en la teoría de la autodeterminación.

11- ANEXOS

Anexo 1. Motivación profesional del profesor de Educación Física.

Profesor 1

Motivos profesionales	des moti vac ión	Regul ación exter na	Regul ación introy ectad a	Regul ación identi ficad a	Regul ación integr ada	Regul ación intrín seca
Me gusta el deporte						x
Quería ser como mi maestra de Educación Física de primaria						x
Sí, estoy practicando taekwondo					x	
No Me gusta que la regañen por lo que yo ya sé que tengo que hacer		x			x	
Sí, porque no me gusta que me estén llamando la atención		x			x	
Me gusta lo que hago, lo disfruto						x
Me gusta cuando me integro a las actividades.						x
Me tomen como ejemplo					x	
Si siento la presión, trato olvidarme de que me están mirando y dar la clase como se darla					x	
Con más material podría trabajar de mejor forma		x				

Lo veo como trabajo pero en cuanto a la salud ando más activa y eso me beneficia.				x		
Si, volvería a estudiar educación física, sin dudas. No lo veo solo como trabajo, también disfruto lo que hago.						x
Me gusta y lo disfruto, siento que es el lugar en el que tengo que estar						x
No me siento mal, pero a veces siento que ellos pueden pensar que yo no quiero trabajar lo que corresponde			x			
Nunca me he sentido presionada porque se lo que tengo que hacer.					x	
Yo considero que sí, siento que me dan mi lugar y me toman en cuenta para otro tipo de actividades, no solo para lo que corresponde a educación física				x		
Si me lo he preguntado varias veces que hago aquí	x					
Si voy a capacitaciones es importante seguirse preparando para mejorar				x		
No me motiva el sueldo, nunca me fije en la cantidad de lo que iba a ganar,						x

siempre me fui por la vocación, porque me gusta lo que hago.						
--	--	--	--	--	--	--

Profesor 2

Motivos profesionales	desmotivación	Regulación externa	Regulación introyectora	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Me gustaba mucho practicar el fútbol, y me llevaba bien con el maestro de educación física y eso me gusto						x
Me gustó la convivencia que llevamos y cómo nos llevaban los maestros.				x		
Sentí más gusto por el deporte						x
Muchos jóvenes cambiaban la conducta por medio del deporte				x		
Llego temprano para andar sin prisa, más tranquilo, más relajado.					x	
Me siento muy bien frente a grupo, siempre me intereso por cómo están los estudiantes						x
Mi trabajo es placentero es agradable, me gusta mucho, porque convivo con ellos						x

Se me hace algo normal cuando me observan, doy la clase igual que siempre					X	
Si forma parte de mi estilo de vida porque trabajo todo día de profesor de E.F y en la tarde entreno fútbol a un equipo. No les exijo de más en su rendimiento, me enfoco más en sus relaciones como compañeros más que en lo competitivo. Que lleven convivencia sana dentro y fuera de la escuela, lo que me enseñó mi papá.					X	
Si se aprovecharían mejor las instalaciones, aunque nos apoyamos con la unidad deportiva. Contamos con material y si llega a faltar se solicita, por lo regular esta todo lo que se necesita para que las clases salgan bien y no batallar.				X		
Sí, porque me siento diferente.				X		
Llego a la casa con la alegría de saber que les pude ayudar en algo.			X			X
Si valoran mi trabajo, tenemos buenas relaciones, la profesión es muy noble.				X		
Si participo con gusto capacitaciones						X
Todo aprendizaje recibido es bueno					X	
Yo pienso que sí, no por salirme del grupo ni querer dar la clase, dependiendo la oportunidad, podría ser para apoyar a los maestros que van comenzando, a entender los					X	

comportamientos de los estudiantes, para tener mejor trato con los muchachos. Porque yo sentí que eso si me hizo falta al principio como llegar con los alumnos						
No, yo estoy bien contento con mi profesión, trato a los muchachos como quisiera que traten a mis hijos, los apoyo en lo que pueda.						x
Me gusta verlos crecer, apoyarlos en su motricidad, es un gusto ver que lo que uno aporta es para su beneficio como persona y como estudiantes						x
Lo hago con gusto						x
Me gusta formar mejores ciudadanos						x

Profesor 3

Motivos profesionales	desmotivación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Por cuestiones personales y de tiempo no se dio y entre en la carrera de actividad física.		x				
A último momento me inscribí a la carrera para no quedarme sin estudiar			x			
Trabajo como profesor de E.F porque son mis horas bases y hay que cumplir		x				

un programa. pero a mí me gusta más lo deportivo						
Ya son 15 años de servicio, la iniciativa va cambiado, no todos los días son iguales			x			
Me motiva que los estudiantes te esperan, les gusta salir al patio, me gusta escucharlos, ayudarlos					x	
Siempre he sido muy puntual en mis actividades, soy comprometido en mis funciones					x	
Las planeaciones las traigo, las elaboro por trimestre, me ahorro mucho tiempo haciéndolo así				x		
Disfruto más dar la clase cuando miras a los alumnos y están entusiasmados, motivados, y que se divierten			x			
Las observaciones a clases creo que es parte de la seguridad que tiene el docente como maestro para impartir sus clases, yo me siento bien					x	

Más que nada eres el ejemplo de los alumnos. No le puedes decir al alumno has ejercicio si tu estas mal					x	
A veces voy a correr a la pista.			x			
No hay razón externa para que quiera impartir mejor clases, mejor instalación o más material no lo motiva a dar más clase. NO REGULACION EXTERNA						
El mayor valor que le encuentro es que el alumno está contento, se sienta feliz y desarrollado en su clase.		x				
Te respetan, te dan el lugar.			x			
No sé si es mi mejor trabajo pero tengo mi tiempo completo y estoy bien.				x		
Aunque quería estudiar otra cosa, me gusta lo que hago y me siento bien.						x
No se siento presionado en ningún momento para dar las clases de Educación física. NO REGULACION EXTERNA						

Me siento presionado en ocasiones cuando son los juegos de zona, soy muy competitivo y quiero que ganen y la escuela sea reconocida.			x			
Si, valoran el trabajo que hago, en educación física trato de combinar otras materias y eso lo ven los maestros.			x			
Si voy a las capacitaciones, incluso he pagado capacitaciones para certificarme y aprender				x		
Tengo tiempo completo y estoy bien, no me falta nada.		x				
Los sábados preparo a las jovencitas de los honores de la bandera.				x		
Ser profesor de educación física es todo, es integral				x		
Yo me siento contento con mi licenciatura.						x

Profesor 4

Motivos profesionales	desmotivación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
-----------------------	---------------	--------------------	-------------------------	-------------------------	----------------------	-----------------------

Me motivo los entrenamientos de voleibol me llamo mucho la atención y empecé a entrenar voleibol.					X	
Es bueno aprender nuevas formas de enseñanza, tenemos que estar actualizándonos constantemente.					X	
A mí me fascinan, me gusta implementar estrategias nuevas.						X
Si me gusta llegar temprano						X
Para tener tiempo y organizarme				X		
Cuando llego a la escuela siento algo interno que no lo puedo explicar, cuando traigo dinámicas nuevas para los muchachos y tengo clases con grupos que son muy participativos es diferente venir a la escuela, porque me divierto mucho con los muchachos, aunque mis gestos y mi rostro no me ayudan mucho, yo me divierto						X
Me frustra un poquito que los niños no disfruten el juego como yo quisiera.					X	

Cuando entienden rápido la dinámica del juego me siento satisfecho y disfruto el juego con ellos.						X
Cuando tardan en comprender el juego, me empiezo a frustrar.			X			
Es bien placentero estar dentro de la educación física, he sido una persona que siempre he estado vinculado a la actividad física.						X
Es algo que traigo en la sangre, todo lo que tenga que ver con la actividad física, deporte.						X
Cuando doy mi clase no miro quien está afuera, me concentro en el contenido de la clase, que los muchachos, el juego, en que se lleven los aprendizajes de ese momento, en ese momento lo más importante es mi grupo.					X	
Yo siento satisfacción propia.						X
Sí, me da mucha satisfacción ser profesor de educación física.						X
Presionado por el sistema,		X				

Siento sentimientos de culpa, remordimiento al dejar un grupo sin clase. NO DESMOTIVACIÓN						
Doy mis clases porque me alegra ver que los muchachos se divierten con los juegos y yo también las disfruto. NO REGULACION EXTERNA						
No hay mucha motivación externa por el sueldo, contrariamente hay motivación identificada porque le nace involucrarse en actividades sin recibir pago				X		
Me gusta mucho lo que hago NO DESMOTIVACIÓN						X
Si voy a capacitaciones porque me interesa ver si traen algo novedoso o se va a retomar algo que ya habíamos hecho.						X
No ha dudado de sus capacidades como profesor. NO DESMOTIVACIÓN						
Tengo que trabajar más en la tolerancia					X	

Profesor 5

Motivos profesionales	desmotivación	Regulación externa	Regulación introy ectada	Regulación identificad a	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Me sirvió como carrera de fomento para la de nutrición, pero me fui enamorando de la carrera poco a poco				x		
Siempre me ha gustado exponer y la relación con personas y me fue gustando la docencia				x		
Cree que sí es interesante aprender nuevas formas de enseñanza						x
Cuando llega a la escuela me siento bien, que va a iniciar mi día, pienso en mi trabajo con los muchachos.				x		
Si me gusta llegar temprano, siempre me levanto temprano y llego a la hora, porque los niños están esperanzados que tendrán la clase de educación física cuando sea la hora					x	
Traigo las planeaciones elaboradas y las modifico en caso que la actividad no fluya en algún grupo. Traerlas te da					x	

una idea de lo que hay que hacer, las reviso antes de comenzar la clase, lo mejor para mi es planificar la sesión.						
Al principio me sentía nervioso cuando estaba frente a grupo porque nunca había trabajado con muchachos de estas edades, pero actualmente me siento a gusto, con ganas de dar la clase, pues me divierto con ellos y me siento animado.						x
Si considero que mi trabajo es interesante, porque he aprendido mucho con los muchachos, y me divierto con ellos, participo en las actividades a la par de ellos.						x
Si disfruto dar las clases, me encanta estar con los niños y que se diviertan						x
Sí forma parte de mi estilo de vida, porque empecé con la carrera de Educación Física y a la vez comencé como entrenador de futbol.					x	

Las instalaciones de la escuela están muy bien, yo me siento feliz cuando doy las clases						X
Darí­a las mismas clases si tuviera más materiales o mejores instalaciones, NO REGULACION EXTERNA						
Ser profesor de EF actualmente ayuda a fomentar la práctica de actividad física, la correcta alimentación e higiene.				X		
Ser profesor de Educación Física ahorita es una buena oportunidad laboral porque quiero especializarme en el área de nutrición.				X		
Ser profesor si fue mi decisión, porque tuve que elegir entre esta carrera o Maestría en nutrición deportiva y creo que es mejor tener dos ramas por donde moverte y no una sola especializada.				X		
Sí, me resulta importante ser profesor de Educación Física, más que nada				X		

por los alumnos, ellos necesitan tener una guía, enseñarlos y motivarlos a iniciar en algún deporte.						
No llego tarde nunca, solo he faltado un día por comisión y sí me sentí un poquito mal porque los niños me recalcaron que no les di la clase.				x		
Cuando no doy la clase a los estudiantes y solo los deja jugar, me siento como que me están pagando sin hacer nada, siento remordimiento, no me gusta, no es correcto. NO DESMOTIVACION						
no doy las clases para evitar regaños, siempre las doy en el tiempo que corresponde NO REGULACION EXTERNA						
Disfruto dar las clases						x
El sueldo se me hace bien, no es lo mejor pero tampoco es poco.		x				
No, no es correcto, me sentiría culpable por no hacer nada. NO DESMOTIVACION						

Nunca me he preguntado qué hago aquí NO DESMOTIVACION						
Yo pienso que dudar es parte de ser profesor, siempre dudar cuando no funciona una actividad	x					
No nunca he sentido la sensación de querer estar en otro lugar. NO DESMOTIVACION						

Profesor 6

Motivos profesionales	desmotivación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Estaba en un equipo de fútbol cuando estudiaba en la preparatoria y me gustó el deporte.						x
Sí parece interesante aprender nuevas formas de enseñanza porque es una manera de mejorar cada vez más el trabajo.				x		
Es muy variado lo que siento, depende del día y del grupo con el						x

que tengo clases, a veces me siento muy motivado.						
otras veces no tanto			x			
Sí, regularmente llego temprano a la escuela porque mi hija estudia aquí y es muy exigente en llegar temprano y ahí me quedo esperando los alumnos.		x				
Muy bien frente al grupo, aunque considero que me le falta motivar más a los alumnos y ser más dinámico.					x	
Yo pienso que sí es interesante, yo siempre disfruto mi trabajo, disfruto lo que hago.						x
Hay veces que disfruto más dar la clase que algunas veces.						x
Yo creo que sí forma parte de mi estilo de vida porque me gusta mi trabajo, me identifico, los sábados jugamos voley, no me imagino un fin de semana sin actividad física o deporte.						x

Si claro, daría mejor clase, sobre todo la cancha que está muy dañada		x				
El valor agregado que yo le pongo es que tengo la libertad de hacer muchas cosas.				x		
Yo creo que sí, aunque me gusta la cuestión administrativa y tengo muchos proyectos, entonces sí me sentiría desarrollado completamente.					x	
Me siento bien como maestro de Educación Física.						x
Si fue personal, mi papa quería que fuera una persona profesionalista y eso influyó mucho.						x
No me agrada hacerlo porque unos participan y otros se quedan sentados. NO DESMOTIVACION						
En este momento yo me siento bien, nada de presión. NO REGULACION EXTERNA						
No, siempre doy mis clases, siempre estoy ahí.						

NO REGULACION EXTERNA						
Yo creo que sí me siento valorado, creo que me he ganado el respeto de muchos.				x		
Yo diría que el sueldo me motiva un 80%		x				
No, estuve incapacitado por 3 años y me pagaban y regrese aún bajo riesgo a trabajar, teniendo la posibilidad de que me pagaran sin trabajar. NO DESMOTIVACION						
Si me he preguntado varias veces que hago aquí.	x					
Yo busco cursos y los pago, para mejorar y tener mejores resultados como profesor.				x		
Sí he dudado mucho, porque en ocasiones siento que me falta ser más dinámico, más motivador, más complejidad en las clases.	x					

No, nunca, todos los días no son iguales, pero siempre encuentro razones para venir trabajar. NO DESMOTIVACION						
Yo creo que sí es una buena profesión.						x

Anexo 2.

Tipo de feedback que ofrece el profesor de Educación Física durante sus clases.

Profesor 1	Tipo de feedback
Le hacemos caso a Ignacio	impuesto
¡trabajando, trabajando!	impuesto
¡háganlo bien!	impuesto
Pongan atención (estaban conversando los estudiantes)	impuesto
Deben tener cuidado(todos estaban en el piso por la pelota)	impuesto
Tranquilos, no se vale arrebatarse el balón	informativo
No se puede estar dentro del cuadro(tono regañón)	impuesto
Es juego mixto, todos deben jugar(porque no pasan el balón a las niñas)	informativo
Trabajen en conjunto, colaboren con los compañeros(para que pasen el balón a todos del equipo)	informativo
No peguen en la cabeza porque se pueden hacer daño	informativo
El que pegue en la nuca o la cabeza, sale del juego.	amenaza

El que sea tocado por la pelota debe salir, sean honestos chicos.	informativo
Escuchen las orientaciones, después no saben qué hacer.	impuesto
Dentro del círculo, sino no se vale.	informativo
Muy bien(cuando sale un chico que fue tocado), lancen con cuidado	positivo-impuesto
Lancen para los pies, con cuidado.	impuesto
Estén dispersos pero dentro del área	informativo
El que salga del área sale del juego	amenaza
Corran despacio y con cuidado	impuesto
Si tienen los ojos vendados no hagan trampas, la idea es que no puedan ver	informativo
El que es tocado sale del juego	informativo
Muy bien, con cuidado	positivo
Desplácense despacio	impuesto

Profesor 2	Tipo de feedback
Vamos a ver quién junta más conos.	informativo
Ustedes pueden	positivo
Rápido , rápido	impuesto
Que no se les pase guardar los conos sino, no es punto	informativo
Corran alrededor, no se crucen,	impuesto

¡Avancen! ¡Avancen!	impuesto
Vénganse rápido hacer fila	impuesto
Bien, muy bien	positivo
No salgan antes, esperen que el compañero les choque la mano	impuesto
Corran rápido	impuesto
Cada quien póngase en una base	impuesto
Esperen, aun no comiencen	impuesto
Por abajo (el balón)	impuesto
Buena, muy bien	positivo
No corras	impuesto
Esperen, voy a explicar	informativo
Quédate en la base, no salgas	impuesto
Cambiamos de lugar	impuesto
Corre, corre	impuesto
Llego no es out	impuesto
No se pueden quedar en la base, tienen que correr	informativo
Vengan rápido, no es hora de comer	impuesto
Ahí, corre hasta primer base	informativo
Te regresas	impuesto
Hay que prestar atención	impuesto
Asegúrate en la base	impuesto
De la base a la reja, solo en ese espacio	informativo

Cambien, cambien	impuesto
Ahí se quedan	impuesto
Buena atrapada	positivo
Es out	impuesto
Ponte aquí	impuesto
Esa es buena	positivo
Que buena , sigue corriendo	positivo

Profesor 3	Tipo de feedback
Caminando solo en esta área, sin salirse de la línea blanca	impuesto
Vamos caminen, caminen	impuesto
Acomoden los conos rápido, no como la otra vez que demoraron media hora	crítica
Pongan atención para que después no anden preguntando	impuesto
No avientes la raqueta, colócala en el piso	impuesto
Cumplan las reglas, es un hombre y una señorita	impuesto
Anda mijo todos tienen que participar (con aplausos y manos abiertas)	impuesto
Venga mijo con ganas	impuesto
Otra oportunidad, ahorita sale	positivo
Pégale fuerte, tu puedes	positivo
Todos al centro, vamos a comenzar	impuesto

Solo voy a explicar una vez, ya conocen este juego	impuesto
Lancen lo más fuerte que puedan	impuesto
Muy bien, derribaste todos¡¡¡	positivo
Así se hace, con ganas	positivo
Las señoritas también lanzan a la misma distancia	impuesto
Mantengan el orden de la fila	impuesto
Hagan bien el calentamiento porque se pueden lesionar	informativo
No escuchan, por eso no saben qué hacer	regañó
Sí, todos tiene que jugar	impuesto
Formen equipos mixto con la misma cantidad de niñas en cada uno	informativo
Solo habla el compañero que está guiando (al compañero de ojos vendados)	impuesto
Si chocan con el obstáculo salen del juego y sale la otra pareja.	informativo
Se incorporan rápido al final de la fila	impuesto
Muy bien por este equipo¡¡ tres parejas sin chocar los obstáculos	positivo
Lo importante es que confíen es su compañero	positivo
Escuchen a sus compañero y sabrán que hacer	informativo

Profesor 4	Tipo de feedback
Respiren por la nariz no por la boca porque todo lo fresco se va a sus pulmones	informativo
No tomen agua, primero caminen(después de terminar el calentamiento)	impuesto
Tienen 2 minutos para tomar agua o ir al baño	impuesto
No voy a decir quien sale, el juego solo dice quién sale(después de explicar el juego)	impuesto
Tu ponte con ellos, fórmese no este saludando, (regañó)	regañó
No se pueden mover porque están correteando y pueden caerse(se calló un estudiante)	informativo
Las parejas no se estén moviendo(gritando)	regañó
Tienes que tocarloiiii(varias veces)	impuesto
Tu no corres, estabas al medio, corre el de atrás	informativo
No te toca correr iiiii	regañó
Cuando vienen a E.F tienen que venir con la intención de divertirse, E.F es para divertirse.	informativo
Alto , alto, quien les dijo correr	regañó
Una sola fila en la orilla de la cancha	impuesto
Hey, no compartan el agua se van a contagiar, cada quien tiene que traer su agua	informativo
Por parejas rápido, rápido vamos a continuar la actividad hasta que se cansen	impuesto

Por parejas, que esperan(tono molesto)	impuesto
Todas las parejas de este lado	impuesto
Corre, corre que no te atrapen	informativo
Bien hecho(aplausos)	positivo
Yo les traigo el mejor juego pero si no ponen su parte no se divierten	informativo
La diversión del juego es de ustedes	informativo
La cuestión es que todos participen, quedó claro	impuesto
Pongan atención porque estoy hablando	regañó
Una sola fila en la orilla de la cancha	impuesto
Fórmense bien	impuesto
Presen atención, estoy explicando el juego (regañó)	regañó
Hagan las cosas bien, para que el luego sea divertido	impuesto
Corran por fuera del círculo	impuesto
Esperen que los toque el compañero, no salgan antes	impuesto

Profesor 5	Tipo de feedback
Rápido jóvenes¡	impuesto
¡Tomamos distancia!	impuesto
No vamos a la línea de atrás porque le da el sol a la compañera	informativo
Pierna derecha! Sin doblar la rodilla	informativo

Nos hacemos de este lado todos	impuesto
Ven Santiago a este equipo	impuesto
Vengan otros 4	impuesto
Venga Mijo	impuesto
En su lugar, tomen distancia lateral	impuesto
Tomen distancia! Tomen distancia!	impuesto
Cuando yo diga cambio, vamos a girar 90 grados	impuesto
Métete al cuadro!	impuesto
Presten atención	impuesto
Córrele, córrele	impuesto
Listo.... Está bien	positivo
Hey escuchen a su compañero cuando diga cambio	impuesto
Bien, cambiemos de pareja	positivo
Listos miren hacia allá (inicia el juego de nuevo)	impuesto
Bien, bien	positivo
Tócalo bien	impuesto
Otra vez , nos ponemos de frente y tomamos distancia lateral	impuesto
Comienza , Dale	impuesto
Bien , Bien	positivo
Que sean dos parejas	impuesto
Listos! a sus posiciones	impuesto
No puede pasar, no puede pasar	impuesto

Listo, tomamos agua jóvenes y vamos al salón	impuesto
Jóvenes acérquense	impuesto
Calentamiento ,vamos a empezar vénganse	impuesto
Hey, distancia lateral todos	impuesto
Vénganse y pidan los integrantes de sus equipos	impuesto
Este equipo va para un lado , el otro se queda aquí	impuesto
Son 3 pases mínimo	impuesto
Mándalo , mándalo (el balón a otro lado de la red)	impuesto
1,2,3, bien, bien	positivo
El balón no puede caerse	impuesto
Pásala fuerte	impuesto
Desde ahí, bien	positivo
Ve para allí	impuesto
Ah! , que buena	positivo
Sacan ellos, el balón va para ella	impuesto
Atentos al pase, el balón no puede caer	informativo
Vamos , con todo	positivo
Mándala fuerte, ánimo	positivo
Balón fuera, saque de allá	informativo
eso!, muy bien	positivo
Pásala rápido	impuesto
Se puede lazar pero no clavar	informativo
Pasa atrás	impuesto

14/11 Sacan ellos	impuesto
14/14 uno más para ganar	informativo

Profesor 6	Tipo de feedback
Cada estudiante agarre un balón del carrito	impuesto
Voleando hacia arriba	impuesto
En silencio , cada uno en su lugar sin desplazarse	impuesto
Hacemos un voleo corto y uno largo	impuesto
Alto, estiren bien los brazos porque si los doblan el balón se va a cualquier lugar	informativo
Manos abiertas, brazos estirados	impuesto
Dejamos un balón por pareja, los demás balones en el carrito, no lo dejen tirado	impuesto
En parejas hacemos golpe bajo	impuesto
Hablan mucho jóvenes, debemos aprender a trabajar en silencio	impuesto
Deben acomodar bien las manos para que no se lastimen	informativo
Continuamos la actividad sin hablar	impuesto
Hacemos grupos de 8	impuesto
Voleo y golpe bajo sin dejar caer el balón	impuesto
Jóvenes no golpeen el balón con los pies	impuesto
Vamos a llegar a 20 pases, vamos no dejen caer el balón	impuesto

25 toque, muy bien	positivo
38 toques, excelente(aplausos)	positivo
Rápido, guardamos los balones en el carrito	impuesto
Fórmense jóvenes	impuesto
Todos en silencio por favor	impuesto
Vamos trotando por el borde de la cancha	impuesto
Todos nos desplazamos de lado	impuesto
Bajen a cadera, flexionen las rodillas	impuesto
Primero salen las chicas	impuesto
Formen niños, sin moverse	impuesto
Pongan las mano al frente, intenten tocarlas con las rodillas	impuesto
Todos en parejas, detrás de la línea blanca	impuesto
Mucho cuidado suelto las manos y se cae el compañero	informativo
Los primeros en la línea blanca, los segundos en roja	impuesto
El que está al frente debo correr derecho para evitar chocar con el compañero	informativo
A mi voz salen corriendo y se quedan allá detrás de la línea	impuesto
Los primeros que corrieron se quedan aquí y cambiamos	impuesto
Los que no corrieron se quedan a este lado	impuesto
Vamos saltando en un pie y si no aguantan pueden cambiar al otro	informativo
Regresen rápido a la línea blanca otra vez	impuesto

Vamos a correr lo más rápido que puedan para alcanzar al compañero, solo deben tocarlo	impuesto- informativo
Listo, cambiamos, los primeros que corrieron pasan a tocar al compañero	impuesto
Vengan rápido, todos aquí, hacemos un círculo grande	impuesto
En silencio jóvenes, estoy hablando	impuesto
Hacemos estiramientos porque nos podemos lesionar	informativo