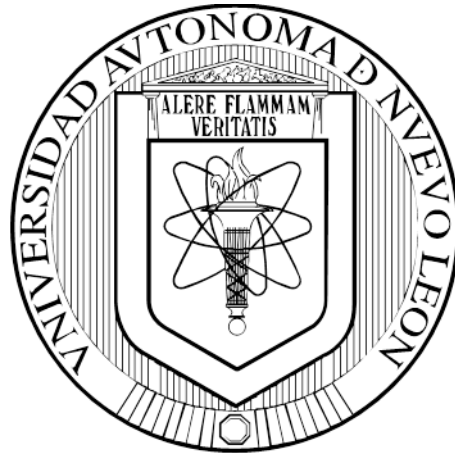


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

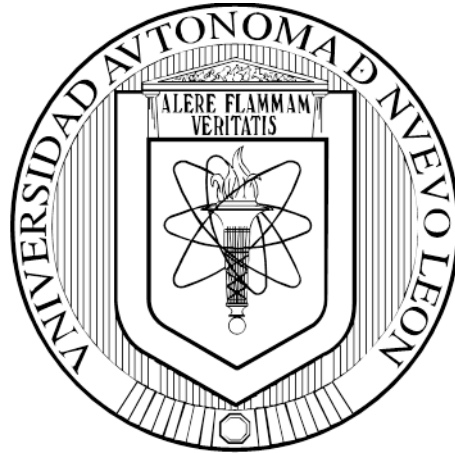
**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, MOTIVACIÓN Y BIENESTAR
EN EL FÚTBOL UNIVERSITARIO**

**PRESENTA
RUBÉN RAMÍREZ NAVA**

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

JULIO, 2023

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



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, MOTIVACIÓN Y BIENESTAR
EN EL FÚTBOL UNIVERSITARIO**

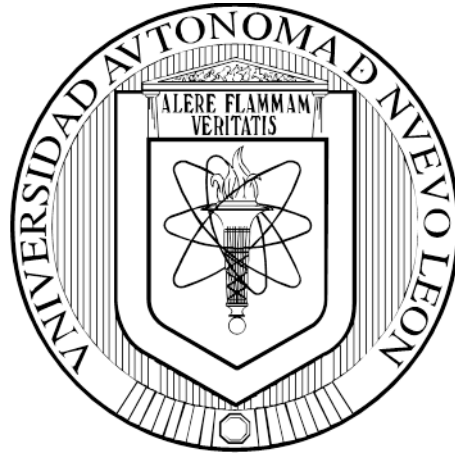
**PRESENTA
RUBÉN RAMÍREZ NAVA**

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

**DIRECTORES DE TESIS
DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ**

JULIO, 2023

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



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, MOTIVACIÓN Y BIENESTAR
EN EL FÚTBOL UNIVERSITARIO**

**PRESENTA
RUBÉN RAMÍREZ NAVA**

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

**CODIRECTOR DE TESIS
DR. ARGENIS PENIEL VERGARA TORRES**

JULIO, 2023

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, como Director de tesis interna de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral del C. Rubén Ramírez Nava titulado “Presentación de las tareas, motivación y bienestar en el fútbol universitario” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física.



Dr. José Leandro Tristán Rodríguez

DIRECTOR DE TESIS



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera

Subdirector del Área de Posgrado e Investigación

“Presentación de las tareas, motivación y bienestar en el fútbol universitario”

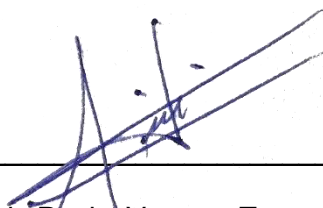
Presentado por:

Rubén Ramírez Nava

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, bajo la dirección del Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, programa conjunto con la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
DIRECTOR DE TESIS



Dr. Argenís Peniel Vergara Torres
CO-DIRECTOR



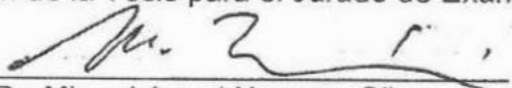
Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado e Investigación

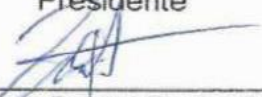
San Nicolás de los Garza, N.L. Julio, 2023

“Presentación de las tareas, motivación y bienestar en el fútbol universitario”


Presentado por:
Rubén Ramírez Nava

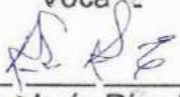
Aprobación de la Tesis para el Jurado de Examen:



Dr. Miguel Angel Narvaez Silva
Western Illinois University, Estados Unidos
Presidente


Dr. Francisco Daniel Espino Verdugo
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Secretario

Nallely Castillo Firmado digitalmente por
Nallely Castillo Jiménez
Fecha: 2023.06.19 10:27:07
Jiménez
Dra. Nallely Castillo Jiménez
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 1


Dr. Francisco Javier Mendoza Farias
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 2


Dra. Rosa María Ríos Escobedo
Secretaría de Educación Pública, Nuevo León
Vocal 3


Dr. German Hernández Cruz
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente

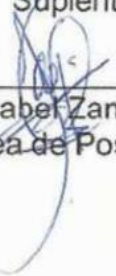

Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirectora del Área de Posgrado e Investigación

Tabla de Contenido

Introducción	11
Fundamentos teóricos.....	20
Presentación de las tareas	21
Conceptualización.....	21
Estilos interpersonales de comunicación de la presentación de las tareas.....	33
Características	36
Estudios relacionados	37
La motivación	42
Conceptualización.....	42
Características	43
Estudios relacionados	47
Bienestar psicológico y bienestar subjetivo	54
Conceptualización.....	54
Perspectivas del bienestar psicológico.....	55
Afectos positivos y afectos negativos	56
Satisfacción con la vida.....	57
Estudios relacionados	58
El fútbol	62
Conceptualización.....	62
Características	64
Fundamentos metodológicos	65
Definición operacional de las variables.....	66
Presentación de las tareas.....	66

Regulación intrínseca	66
Regulación externa	66
No motivación	66
Afectos positivos	67
Afectos negativos.....	67
Tipo de estudio.....	67
Población	67
Tamaño de la muestra y tipo de muestreo.....	68
Criterios de inclusión y exclusión	68
Participantes.....	69
Instrumentos.....	69
Presentación de las tareas.....	69
Motivación.....	70
Afectos positivos y negativos	72
Procedimiento	73
Análisis de datos	73
Resultados.....	75
<i>Análisis de distribución de los datos</i>	76
Estadísticos descriptivos	78
Análisis Factorial Confirmatorio	80
Análisis de Ecuaciones Estructurales	83
Análisis de mediación.....	85
Discusiones	87

Conclusiones	93
Referencias.....	96

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1 Medias, desviaciones típicas y valores de asimetría y curtosis de los ítems	76
Tabla 2 Estadísticos descriptivos, fiabilidades y correlaciones entre las variables de estudio.	80

Figuras

Figura 1 Modelo hipotetizado	19
Figura 2 Secuencia de la estructura de la presentación de la tarea en un orden lógico (Rink, 2019)	23
Figura 3 Posibilidades de elección de los jugadores en la organización (Tristán, 2022).....	25
Figura 4 Posibilidades de elección de los atletas en el desarrollo de la tarea.....	28
Figura 5 Continuo de la autodeterminación	45
Figura 6 Representación gráfica del análisis factorial conformatorio para la Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador	81
Figura 7 Representación gráfica del análisis factorial confirmatorio para las dimensiones de regulación intrínseca, regulación externa y desmotivación.....	82
Figura 8 Representación gráfica del análisis factorial confirmatorio para la Escala de Afectos positivos y Negativos	83
Figura 9 Solución estandarizada del modelo hipotetizado	84

Dedicatoria

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi amada esposa e incansable compañera de vida, Irene Marytza. El apoyo incondicional, la infinita paciencia y el cariño constante han sido fundamental en cada paso de esta historia. Agradezco sinceramente tu presencia en mi vida y todo lo que aporta a mi persona.

También quiero extender mi gratitud a mis hijos Omar, Lorena y Fernando. Su apoyo incondicional y el amor que me dan en todo momento es lo que me hace seguir adelante. Su presencia alegre y sus muestras de cariño es un regalo invaluable en este camino.

A cada uno de ustedes, mi amada esposa e hijos, les agradezco desde lo más profundo de mi ser por ser parte de mi vida y ser una fuente constante de alegría e inspiración. Esta historia no estaría completa sin su amor y aliento.

Agradezco sinceramente a mi querida madre, María Antonia Nava. Ha estado a mi lado siempre, al pendiente de mi progreso y constantemente cuestionándome para asegurarse de que esté avanzando en mi camino. Su amor incondicional y constante apoyo ha sido un faro en mi vida. Estoy agradecido por su presencia y compromiso conmigo.

Honro a mi entrañable padre, José Refugio, quien lamentablemente nos dejó antes de tiempo. Sin duda, estoy seguro estaría orgulloso de los logros que he alcanzado. Su legado de valentía, tenacidad y amor continúan inspirándome. La inspiración que me da y su recuerdo vivirán en mi corazón para siempre.

A mis hermanos Lourdes, Felipe, Javier, Elena, Luis y Esthela, les agradezco por formar parte de mi vida. Nuestros lazos familiares son un tesoro invaluable que ha enriquecido mi camino. Su apoyo incondicional, compañerismo y amor han sido los pilares de mi desarrollo en el ámbito personal y profesional. Me siento bendecido por tenerlos a mi lado.

Agradezco sinceramente su amor y apoyo inquebrantable, todos han sido parte integral de mi vida, especialmente mis queridos padres y hermanos. A cada uno de ustedes, les

agradezco de todo corazón por ser parte esencial de mi vida. Su presencia y afecto han sido fundamentales en cada paso que he dado. Estoy profundamente agradecido por su amor y apoyo incondicional.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi profundo agradecimiento, en primer lugar y de manera especial, al Dr. José Leandro Tristán Rodríguez. Su amistad, apoyo y motivación han sido fundamentales en mi trayectoria académica. Fue quien me inspiró a retomar este proyecto de estudiar el doctorado, y su constante acompañamiento en asesoría y en clase han sido invaluable.

Agradezco la colaboración y aporte del Dr. Argenis Peniel Vergara Torres a este estudio. Su conocimiento y experiencia me han ayudado a comprender los diferentes elementos significativos en la elaboración de esta tesis.

Ha sido esencial para mi crecimiento académico y la realización de este proyecto que he recibido consejos y orientación oportuna de ambos doctores. Muchas gracias por su compromiso, dedicación y disposición para compartir su conocimiento conmigo. Les agradezco de todo corazón su valioso tiempo, orientación y contribución para obtener mi doctorado. Su ayuda ha sido crucial para mi desarrollo profesional y personal.

Agradezco al Dr. Germán Hernández Cruz, quien lideró a los estudiantes de doctorado del cual me enorgullezco de ser miembro y quien nos enseñó en clase, así como a los Dres. Nallely Castillo Jiménez, Francisco Espino Verdugo y Francisco Javier Mendoza Farias, por tomarse el tiempo para responder mis preguntas y darme consejos sobre cómo mejorar este trabajo en clases, coloquios de investigación y durante los tres años del proceso doctoral.

Deseo extender mis agradecimientos a todos los demás profesores del Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, quienes generosamente compartieron sus valiosos conocimientos y su vasta experiencia profesional durante clases. En particular, quiero expresar mi gratitud a los doctores José Isabel Zamarripa Rivera, Flor Janeth Miranda Mendoza, Rosa María Cruz Castruita, Myriam Saraí García, Nancy Ponce Carvajal, Minerva Thalia Juno Vanegas Farfano, José Raúl Hoyos Flores y Marina Medina Corrales. Su dedicación, entrega y pasión por la enseñanza han sido fundamentales en mi formación académica.

Expreso mi profundo agradecimiento a la Universidad Autónoma de Nuevo León por darme la oportunidad de cursar el programa doctoral. Durante estos tres intensos años, he sido acogido con calidez y he tenido la fortuna de formar parte de esta institución académica. Agradezco a mis compañeros de estudio, a lo largo de este tiempo, nos hemos encontrado semana a semana, compartiendo experiencias, aprendiendo juntos y brindándonos apoyo y solidaridad mutua. Su compañerismo y cariño han sido un pilar fundamental en este camino. Les deseo a cada uno de ellos el mayor de los éxitos tanto en su vida familiar como en su desarrollo profesional.

Resumen

Uno de los aspectos más importantes de la instrucción ha sido identificada como la calidad de la presentación de la tarea. La mejora del bienestar psicológico de los atletas universitarios se correlaciona con una presentación de la tarea bien ejecutada. A la luz de esto, el propósito de este estudio fue probar un modelo que examinara la calidad en la presentación de las tareas, la regulación intrínseca, externa y la no motivación, y la de estos tipos de motivación con los afectos positivos y negativos como indicadores de bienestar. La muestra estuvo conformada por 410 jugadores (284 hombres y 126 mujeres) de diversos equipos representativos de fútbol de una universidad pública del estado de Nuevo León, con edades comprendidas entre los 14 y 27 años ($M = 17.82$; $DT = 2.31$). Después de completar la Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador, la Escala de Motivación en el Deporte Revisada y la Escala de Afectos Positivos y Negativos, los datos fueron analizados mediante un análisis de ecuaciones estructurales, el cual mostró que la calidad en la presentación de las tareas se asoció positiva y significativamente con la regulación intrínseca ($\beta = .30$, $p < .001$), y de forma negativa y significativa con la regulación externa y la no motivación ($\beta = -.17$, $p < .01$; $\beta = -.20$, $p < .001$, respectivamente). Por su parte, la regulación intrínseca solo se asoció de manera significativa con los afectos positivos ($\beta = .36$, $p < .001$), mientras que la no motivación se relacionó de manera negativa con los afectos positivos ($\beta = -.27$, $p < .01$) y de forma positiva con los afectos negativos ($\beta = .32$, $p < .001$). Ambas asociaciones fueron estadísticamente significativas. Estos resultados resaltan la importancia de que los entrenadores brinden una presentación de las tareas con calidad, ya que esto conduce que los jugadores realicen los entrenamientos por el disfrute y satisfacción que les proporciona (motivación intrínseca), en lugar de hacerlo por temor a castigos o en búsqueda de recompensas (regulación externa). A su vez, esto se relaciona con una mayor experiencia de emociones positivas.

Palabras Clave: Entrenador, Fútbol, Regulación intrínseca, Regulación externa, No motivación.

Abstract

Task presentation has been identified as an area of instructional quality. Quality task presentation is related to improvements in the psychological well-being of college athletes. Therefore, the aim of the present research was to test a model that analyzes the associations between task presentation quality, intrinsic, external and non-motivational regulation, and the associations of these types of motivation with positive and negative affect as indicators of well-being. The sample consisted of 410 (284 men and 126 women) players from different representative soccer teams, from a public university in the state of Nuevo León, aged between 14 and 27 years ($M = 17.82$; $SD = 2.31$). After they completed the Coach's Task Presentation Scale, the Motivation in Sport Scale Revised, and the Positive and Negative Affect Scale, the data were subjected to a structural equation analysis, which showed that the quality of task presentation was positively and significantly associated with intrinsic regulation ($\beta = .30$, $p < .001$), and negatively and significantly with external regulation and non-motivation ($\beta = -.17$, $p < .01$; $\beta = -.20$, $p < .001$, respectively). Intrinsic regulation, meanwhile, was only significantly associated with positive affect ($\beta = .36$, $p < .001$), whereas non-motivation was negatively related to positive affect ($\beta = -.27$, $p < .01$) and positively related to negative affect ($\beta = .32$, $p < .001$). Both associations were statistically significant. These results highlight the importance of the coach's quality presentation of the tasks, since this leads his players to perform the training sessions for the enjoyment and satisfaction it produces (intrinsic motivation) and not for fear of punishment or search for rewards (external regulation), which, in turn, is related to greater experiences of positive emotions.

Key words: Coach, Soccer, Intrinsic regulation, External regulation, Non-motivation.

Introducción

El deporte, según la definición de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), se refiere a una actividad física que se lleva a cabo como juego o competición, requiriendo entrenamiento y cumpliendo normas. Esta práctica tiene beneficios significativos tanto a nivel físico, cognitivo y psicológico (Bailey, 2006). Diversas teorías psicológicas, como la teoría de la autodeterminación, la teoría de las metas de logro, respaldan estos beneficios y han demostrado a lo largo de los años las ventajas que el deporte proporciona a aquellos que lo practican con regularidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), destaca la importancia de la educación física y el deporte en el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales de la persona. Estos aspectos deben garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo, como en el de los demás aspectos de la vida social. Uno de los objetivos de la práctica deportiva y de la educación física es brindar a las personas los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para mejorar la calidad de vida. Así, se busca fomentar el desarrollo integral de los individuos, promoviendo su bienestar en todos los aspectos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) promueve la práctica de actividad física intensidad media a vigorosa como uno de los hábitos de vida saludable. Para el grupo de edad de cinco a 17 años, se recomienda realizar al menos 60 minutos diarios de actividad física (OMS, 2005). El objetivo de estas recomendaciones es mejorar las funciones cardiorrespiratorias y musculares, así como la salud ósea y reducir el riesgo de enfermedades no transmisibles. En particular, se sugiere que la actividad física diaria sea principalmente aeróbica y se realice tres veces por semana. Además, se destaca la importancia de incluir actividades vigorosas que fortalezcan especialmente los músculos y huesos.

En un ámbito deportivo, el entrenador desempeña un papel fundamental en la planificación y ejecución de los entrenamientos. Una de las formas en que el entrenador puede

influir en los beneficios del deporte para los practicantes es a través de la presentación de la tarea durante las sesiones de entrenamiento (Garza-Adame et al., 2017). Mediante esta intervención, el entrenador tiene la oportunidad de maximizar los efectos positivos del deporte en las personas que lo practican.

La *Teoría de la Autodeterminación* (TAD; Ryan y Deci, 2017) es una teoría ampliamente estudiada y referenciada que se enfoca en examinar el grado en que el comportamiento de un individuo es automotivado y autorregulado por motivación propia. Uno de los temas centrales de esta teoría es la motivación, que abarca desde la motivación intrínseca, donde una acción o actividad se realiza por el placer o satisfacción que proporciona, hasta la motivación extrínseca, que se basa en factores externo que condicionan el comportamiento, e incluso la ausencia completa de motivación, conocida como no motivación (Ryan y Deci, 2000).

La motivación desempeña un papel fundamental al impulsar a las personas a tomar acción (Ryan y Deci, 2000). En los entrenamientos, los entrenadores desempeñan un papel clave al crear situaciones que fomentan condiciones favorables para los deportistas, generando un ambiente motivador que promueve el desarrollo de calidad de las tareas.

Es relevante mencionar que la TAD, la cual ha sido ampliamente estudiada en el contexto de la actividad física y el deporte debido a su papel en la comprensión de la motivación (Deci y Ryan, 1985). La motivación desempeña un papel crucial en la iniciación, la orientación, el mantenimiento y el abandono de la práctica deportiva y la actividad física, por lo tanto, la calidad de la motivación es fundamental en este ámbito. En el caso específico de los futbolistas, la motivación adquiere una importancia significativa, ya que influye en su rendimiento y en su capacidad para alcanzar resultados destacados, como la adherencia a la práctica deportiva (Castillo et al., 2011).

En los últimos años, la psicología del deporte ha mostrado interés en la dirección de la motivación de individuos clave, como padres, compañeros/amigos y entrenadores, así como la autorregulación de la motivación personal (Duda et al., 2013; Smith et al., 2016; Sousa et al.,

2015). La motivación, como aspecto psicológico, desempeña un papel fundamental en el desarrollo humano. Al ser un estado y no una característica fija, la motivación puede variar en diferentes momentos y situaciones, mostrando una naturaleza fluctuante y dinámica. Además, puede ser regulada de manera interna y/o externa a través de diversos condicionantes que determinan su fortalecimiento o debilitando según sea el propósito en cuestión (Pereira, 2020).

Si nos centramos en el contexto de la participación deportiva, especialmente en lo que respecta a los entrenadores, su intervención puede influir en la autodeterminación del comportamiento de sus deportistas a través del diseño de la estructura y el clima motivacional. Esto se refiere a cómo el entrenador diseña el ambiente de los entrenamientos al establecer expectativas, desafíos y tiempo para la realización de las tareas por parte de los atletas (Deci y Ryan, 2014).

La TAD también postula que la conducta humana se mueve a lo largo de un continuo de autodeterminación, que va desde la falta de autodeterminación, cuando los factores externos influyen en la conducta, hasta la plena autodeterminación, cuando los factores internos son los impulsores principales. Según esta teoría, el bienestar óptimo se desarrolla cuando las conductas son autodeterminadas (Ryan y Deci, 2000).

Dentro del continuum de la motivación, se han identificado diferentes tipos que abarcan desde la motivación intrínseca, que surge del disfrute y la satisfacción propia de la actividad, hasta la no motivación, que se caracteriza por la ausencia de intención de actuar (Deci y Ryan, 2002). En el centro del continuum se encuentran diferentes regulaciones motivacionales, que varían en su grado de autodeterminación. La *regulación integrada*, que se sitúa después de la motivación intrínseca, es la forma más autodeterminada, y ocurre cuando el comportamiento de una persona es congruente con sus valores y principios. La *regulación identificada*, en el siguiente continuum, está relacionada con acciones que son consideradas importantes para alcanzar objetivos. La *regulación introyectada*, ocurre cuando una persona realiza una acción para aumentar su ego o evitar sentimientos de culpa. Por último, la regulación externa es la

menos autodeterminada, ya que implica que una persona realiza una acción para evitar un castigo u obtener alguna recompensa (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2002).

Además, investigaciones previas (Lee et al., 2012; Murayama et al., 2015) han examinado la motivación en diferentes ámbitos a través de una clasificación más amplia de las regulaciones motivacionales propuesta por la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000, 2017). Las formas más autónomas de motivación se caracterizadas por la presencia de voluntad en mayor o menor medida, es decir, cuando las acciones surgen de manera intrínseca. Las regulaciones que se incluyen en esta clasificación son la motivación intrínseca, integrada e identificada. Por otro lado, las formas más controladas de motivación se caracterizan por la presión u obligación que una persona puede sentir para actuar, ya sea por factores internos o externos. La motivación controlada abarca las regulaciones introyectada y externa (Ryan y Deci, 2000).

Por otro lado, en el ámbito deportivo, el fútbol es una de las disciplinas más populares a nivel mundial. Se estima que aproximadamente 270 millones de personas practican fútbol en todo el mundo (Fédération Internationale de Football Association, 2007a), lo que implica que un gran número de individuos podrían beneficiarse de los aspectos positivos asociados con la práctica deportiva. En el caso de México, se estima que casi 8.5 millones de personas practican el fútbol (Fédération Internationale de Football Association, 2007b), y existen 330 clubes afiliados a ligas profesionales y semiprofesionales (Federación Mexicana de Fútbol, 2022). Esto números no incluyen los equipos representativos de instituciones educativas de diferentes niveles, ni los clubes deportivos no afiliados a ninguna institución, pero que cuentan con un entrenador.

Varios estudios llevados a cabo en el ámbitos deportivos (Balaguer et al., 2012, Garza-Adame et al., 2017; Tristán et al., 2021) se han centrado en analizar el papel del entrenador como factor contextual que puede influir en la obtención de los beneficios que el deporte puede proporcionar a quienes lo practican. Muchos de estos estudios han puesto especial atención en

analizar el estilo interpersonal que ejercen los entrenadores (Balaguer et al., 2012; Bartholomew et al., 2010; López-Walle et al., 2012), así como aspectos pedagógicos (Garza-Adame et al., 2017; Mouratidis et al. 2010; Tristán et al., 2021) y su relación con variables motivacionales y de bienestar psicológico de los deportistas.

Dentro de los aspectos pedagógicos, encontramos la presentación de las tareas, que consiste en el momento en el que el entrenador le comunica a los deportistas “qué deben hacer y cómo deben hacerlo” (Rink, 1994, 2019). Durante ese momento, es importante que el entrenador proporcione instrucciones claras, precisas y completas (Chen et al., 2011), utilizando tanto el lenguaje verbal como el no verbal (Hall et al., 2011; Rink, 2019), este último a través de demostraciones. El uso de un lenguaje familiar y enfatizar los elementos críticos de la tarea son también elementos clave para lograr una presentación de las tareas de calidad (Chen et al., 2012), lo que favorecerá la maximización del tiempo de práctica de las tareas y, por tanto, la adquisición de nuevas habilidades (Hall et al., 2011). Se ha observado que la calidad en la presentación de las tareas está asociada con múltiples beneficios tanto motrices como psicológicos, como mejoras en habilidades manipulativas (Chen, Zhu et al., 2016), condición física (Chen, Mason et al., 2016), satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva (Tristán et al., 2019; Vergara-Torres et al., 2021).

En un mundo en constante cambio (Tremblay, 2020) y marcado por la prevalencia de enfermedades no transmisibles con la falta de actividad física (OMS, 2022), es importante entender los diversos medios que promueven la adherencia a la práctica de actividad física. En este sentido, la literatura ha destacado la relación entre el bienestar psicológico y la práctica regular de actividad física y, a su vez, la práctica de actividad física regular asociada al bienestar psicológico (Kuykendall et al., 2015). La literatura ha abordado el bienestar psicológico desde tres perspectivas. En primer lugar, se reconoce como la ausencia de sintomatología clínica como angustia o depresión, lo que se conoce como “enfoque del malestar mental” (Ryan y Deci, 2001; Zhang y Chen, 2019). Sin embargo, también existen dos

enfoques que destacan los aspectos positivos más que la mera ausencia de los negativos, y son las perspectivas hedónica y eudaimónica del bienestar psicológico (Diener, 1984).

La perspectiva eudaimónica se enfoca en el desarrollo del potencial humano y en el funcionamiento positivo de la persona (Ryff, 1989; Waterman, 1993), mientras que el enfoque hedónico se centra en maximización la sensación de placer y satisfacción con la vida. Bajo este enfoque, el bienestar psicológico se define como un alto nivel de afecto positivo y bajo nivel de afecto negativo (McDowell, 2010). En este contexto, los afectos positivos se refieren a un estado el en que una persona se siente entusiasta, activa y alerta, mientras que los afectos negativos se relacionan con sentimientos de disgusto, angustia o malestar (Gray y Watson, 2007; Watson et al., 1999).

Existe otra conceptualización el bienestar psicológico como bienestar subjetivo, que se refiere a la evaluación global de la vida de una persona e involucra tanto aspectos cognitivos como afectivos (Diener, 1994). Esta perspectiva del bienestar incluye indicadores como la satisfacción con la vida, los afectos positivos y negativos, y la sensación de felicidad (Veenhoven, 2009).

Investigaciones anteriores (López-Walle et al., 2012; Mouratidis et al., 2010; Zamarripa et al., 2016) han informado sobre los estilos interpersonales, como el apoyo a la autonomía y el estilo controlador, y su relación con la motivación y diferentes indicadores de bienestar en contextos de la actividad física. Del mismo modo, otros estudios han asociado aspectos pedagógicos del entrenador, como la presentación de las tareas (Garza-Adame et al., 2017; Vergara-Torres et al., 2021) y el feedback correctivo (Tristán et al., 2021; Vergara-Torres et al., 2020), con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la vitalidad subjetiva. Sin embargo, aún no se ha establecido claramente su asociación con la motivación y los indicadores de bienestar, como los afectos positivos y negativos.

Los estudios realizados por Garza-Adame et al. (2017) y Vergara-Torres et al. (2021) han demostrado que una presentación de la tarea con calidad se relaciona con la satisfacción

de las tres necesidades psicológicas básicas. Según la TAD, esta satisfacción se asocia con formas más autodeterminadas de motivación, particularmente con la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2002). Sin embargo, en el contexto deportivo, se sabe que existen numerosas recompensas externas que pueden motivar el comportamiento de una persona (Dixon, 2018; Jetzke y Mutz, 2020). En ese sentido, la TAD plantea que las formas menos autodeterminadas de motivación están vinculadas a un menor bienestar psicológico.

Se han realizado diversos estudios que han analizado la motivación considerando tanto las regulaciones individuales como las agrupaciones de motivación autónoma y controlada (Tang et al., 2020). Sin embargo, otras aproximaciones han analizado la motivación desde los extremos del continuum. Por ejemplo, se ha sugerido que las regulaciones integrada e identificada se correlacionan negativamente con aspectos relacionados al malestar psicológico, como el burnout (Cresswell y Eklund, 2005), la aceptación de trampas y actitudes hacia el dopaje (Mudrak et al., 2018). Por otro lado, se ha planteado que las formas menos autodeterminadas de la motivación, como la regulación introyectada y externa, se relacionan positivamente con estos aspectos.

Estas aproximaciones han recibido menos atención en la investigación, y aunque algunos estudios (Cresswell y Eklund, 2005; Mudrak et al., 2018) han aportado evidencia sobre la relación entre los extremos del continuum y variables relacionadas con el malestar psicológico, aún se sabe poco acerca de su asociación con variables pedagógicas, como la presentación de las tareas, así como con variables relacionadas con el bienestar psicológico, como los afectos positivos.

Considerando lo mencionado anteriormente, es relevante estudiar los mecanismos que contribuyen al bienestar psicológico, especialmente en el contexto de la inactividad física durante la pandemia de COVID- 19 y los desafíos para la salud mental asociados (Clemente-Suárez et al., 2021; Lippi et al., 2020; Zamarripa et al., 2021). Por lo tanto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la calidad en la presentación de las

tareas, las regulaciones intrínseca y externa, y la no motivación, junto con estos tipos de motivación, y los afectos positivos y negativos?

Con el fin de abordar esta pregunta de investigación, se ha formulado el siguiente objetivo general: poner a prueba un modelo que analizara las asociaciones entre la calidad en la presentación de las tareas como variable relacionada al contexto social, la regulación intrínseca, regulación externa y la no motivación como variables personales, y los afectos positivos y negativos como indicadores de bienestar (ver Figura 1).

Con el fin de alcanzar el objetivo general establecido, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Valorar la percepción que tienen futbolistas universitarios sobre la calidad de la presentación de las tareas efectuada por sus entrenadores, así como sus percepciones de motivación intrínseca (regulación intrínseca), externa (regulación externa), no motivación, así como de afectividad positiva y negativa en su práctica deportiva.
2. Analizar los tipos y grado de relación entre las diferentes variables que componen el modelo hipotetizado.
3. Determinar la existencia de algún tipo de mediación por parte de la regulación intrínseca, externa y no motivación en la relación entre la presentación de las tareas y los afectos positivos y negativos.

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

H₁. La calidad de la presentación de las tareas se asociará de manera positiva con la regulación intrínseca.

H₂. La calidad de la presentación de las tareas se asociará de manera negativa con la regulación externa y la no motivación.

H₃. La regulación intrínseca se asociará de manera positiva con los afectos positivos y negativa con los afectos negativos.

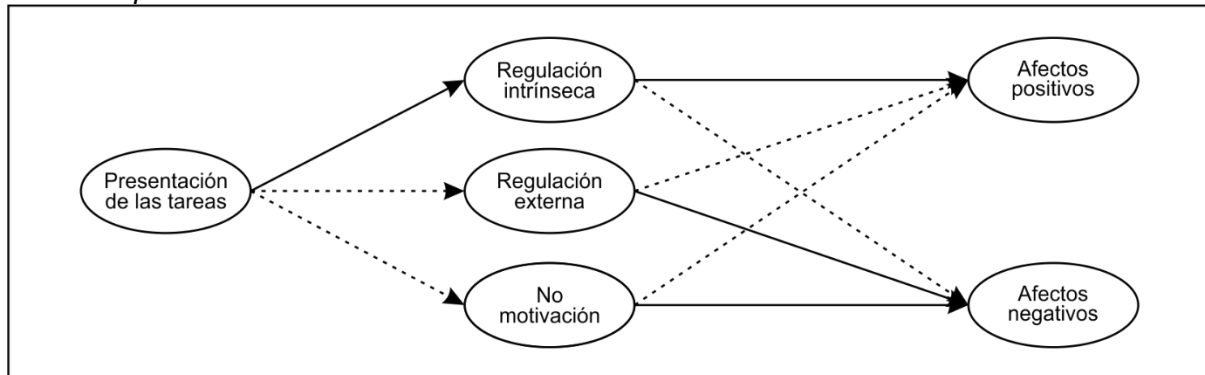
H₄. La regulación externa se asociará negativamente con los afectos positivos y positivamente con los afectos negativos.

H₅. La no motivación se asociará de forma negativa con los afectos positivos y positivamente con los afectos negativos.

H₆. Los tipos de motivación mediarán la relación entre la calidad de la presentación de las tareas y los afectos positivos y negativos.

Figura 1

Modelo hipotetizado



Nota. Línea continua = relación positiva; línea punteada = relación negativa.

Capítulo 1
Fundamentos teóricos

Fundamentos teóricos

El proceso de enseñanza-aprendizaje se compone de tres fases distintas en las cuales el profesor debe tomar decisiones cruciales (Graham, 2008). Estas decisiones pueden tener un impacto positivo o negativo en las etapas subsiguientes del proceso (Metzler y Young, 1984). El autor mencionado anteriormente define las fases de la siguiente manera: la *fase preinteractiva*, en la cual se determina qué enseñar y cómo ordenar la instrucción para facilitar el aprendizaje de los estudiante; la *fase interactiva*, aquellas implica tomar decisiones inmediatas y, a veces, anticipadas en respuesta a los problemas o situaciones que puedan surgir durante el tiempo de enseñanza; y la *fase postinteractiva*, que consiste en evaluar el grado de logro de los objetivos de enseñanza y establecer pautas para futuras planificaciones.

En nuestra investigación, nos enfocamos en analizar la presentación de la tarea durante la fase interactiva. Sin embargo, es importante señalar que esta conducta del entrenador inicia desde la *fase preinteractiva*, ya que en esta fase se toman decisiones para ordena la instrucción. Además, es fundamental tener en cuenta que estas fases son dependientes una de las otras (Metzler y Young, 1984).

En este apartado, proporcionaremos una descripción detallada de los fundamentos teóricos de cada variable de estudio. Para facilitar el acceso, presentaremos los fundamentos teóricos de cada variable de manera individual y haremos referencia a estudios previos o relacionados que nos por proporcione información relevante sobre las variables que estamos investigando.

Presentación de las tareas

Conceptualización

Existen múltiples factores que interactúan para lograr una instrucción eficaz. Por el contrario, también existen diversos factores que pueden disminuir la eficacia de la enseñanza

individual de un docente (Landin, 1994). Uno de los elementos clave en la enseñanza efectiva es la presentación de tareas. La forma en que se presenta la información es el comportamiento más importante del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es una variable que distingue la eficacia pedagógica de los entrenadores (Garrigós-Villalba, 2005). Por lo tanto, es trascendental desarrollar la habilidad para presentar las tareas de aprendizaje de manera adecuada.

La presentación de las tareas, también conocida como estructura previa de la actividad (Tristán et al., 2016; Curran y Standage, 2017), se define como aquella comunicación del entrenador a los deportistas sobre qué hacer y cómo deben hacerlo antes de iniciar la práctica de las tareas o actividades (Rink, 1994). Esta comunicación proporciona a los deportistas las instrucciones necesarias para llevar a cabo las tareas de manera efectiva.

En este estudio, se conceptualiza la presentación de tareas como un aspecto específico de la estructura previa de la actividad (Tristán et al., 2016), ya que la estructura ha sido identificada como una dimensión del contexto social que influye en el bienestar y malestar de los atletas (Deci y Ryan, 1991). Una característica importante de la estructura es la comunicación de pautas y expectativas claras y comprensibles para la actividad (Curran et al., 2013; Reeve, 2009), lo cual ayuda al atleta a alcanzar los objetivos de las diferentes actividades (Smith et al., 2015). De manera similar, la presentación de la tarea implica comunicar tanto verbal como no verbal, a los atletas el significado y la importancia de lo que se va a aprender, así como organizar a los jugadores, el espacio, el equipo y el tiempo para la práctica, y comunicar el enfoque o la intención de la sesión de entrenamiento (Rink, 1994). La misma autora destaca la importancia de secuenciar la estructura de la presentación de la tarea en un orden lógico (Figura 2), y a continuación se describe cada uno de los pasos:

Figura 2

Secuencia de la estructura de la presentación de la tarea en un orden lógico (Rink, 2019)



En el primer paso de la presentación de la tarea, se realiza una introducción en cual el profesor comunica el significado y la importancia de lo que se va a enseñar al deportista.

En el segundo paso, se trasmite a los deportistas la información sobre las condiciones de organización, como los jugadores, el espacio, los materiales y el tiempo para la práctica. La organización es considerada un pre-requisito para una instrucción efectiva y se considera un elemento fundamental para la enseñanza de la tarea (Doyle, 1986). Una adecuada gestión de la organización permite prevenir perturbaciones, reducir los problemas de disciplina (Rink, 1994), facilitar la dirección del entrenamiento y optimizar el tiempo de práctica (Brophy y Good, 1986).

Cuando el entrenador comunica los aspectos de organización, es importante que indique las señales que se utilizaran para iniciar y para detener la actividad. Es importante que los jugadores puedan escuchar o ver estas señales para que se detengan después de dos o tres segundos de recibirlas. En cuanto a los materiales, el entrenador debe explicar cómo recogerlos, qué hacer con ellos mientras el entrenador está hablando, y cómo dejar el material. El entrenador puede distribuir los materiales en toda la cancha o pedir a unos jugadores que pasen a recoger el material de una red o cesto. Los jugadores también necesitan saber qué hacer con los materiales una vez que los sostengan en sus manos, mientras que otros consideran más efectivo que los jugadores inicien la tarea después de recoger los materiales.

Además, el entrenador debe comunicar la forma en que los jugadores deben colocar los materiales en su lugar una vez que han terminado de usarlos, algunos entrenadores solicitan devolverlos al lugar donde los recogieron (Graham, 2008).

En cuanto a la comunicación de seleccionar a sus compañeros, equipos y grupos, muchos entrenadores utilizan la estrategia de pedir a los alumnos que encuentren un compañero o formen grupos de cinco. Sin embargo, Siedentop y Tannehill (2000) sostiene que se debe desarrollar un sistema que permita a los jugadores gestionar estas decisiones por sí mismo, haciéndolos miembros responsables del entrenamiento. Además, los entrenadores necesitan estrategias que minimicen el tiempo de transición entre tareas, la recogida y colocación del material, así como el tiempo de espera, con el objetivo de motivar a los jugadores a tener un comportamiento positivo (Perron y Downey, 1997). Se considera que la organización del tiempo un impacto directo y positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lozano, 2004). También es importante comunicar a los jugadores dónde deben ubicarse, colocándolos en un lugar adecuado y asegurándose de que comprenden las reglas (Perron y Downey, 1997).

En la Figura 3 se presentan las opciones de elección que tienen los atletas en términos de organización, con el objetivo de que los jugadores tomen decisiones sobre la gestión y se sientan considerados e involucrados en el entrenamiento (Tristán, 2022).

Figura 3

Posibilidades de elección de los jugadores en la organización (Tristán, 2022)



En el tercer paso de la presentación de la tarea, se debe comunicar cómo se va a desarrollar la tarea y se debe tomar la decisión de presentarla verbalmente o utilizar demostraciones y/o otros materiales visuales (Rink, 2019). Por ejemplo, el entrenador puede proporcionar una demostración visual al atleta antes de que este tenga alguna experiencia con la habilidad que se va a aprender. Hodges et al. (2002) señalan que la información previa a la práctica que el atleta tenga podría influir en su respuesta a la demostración durante las primeras etapas de adquisición de habilidades. Además, si el jugador ya cuenta con un programa general para el movimiento debido a experiencia previa con habilidades similares, entonces la información relacionada con la selección de parámetros adecuados puede ser importante (por ejemplo, la cantidad de fuerza a aplicar al movimiento para lograr una distancia requerida).

Asimismo, que las demostraciones previas a la práctica también pueden proporcionar una referencia de movimiento para el jugador una vez que haya obtenido cierta práctica en la habilidad requerida. Según Hodges et al. (2002), si aún no se ha establecido el programa motor general, pero los componentes de la respuesta son relativamente simples, entonces se debe

enfaticar o resaltar la información relacionada con las características invariantes (por ejemplo, una demostración que muestre el orden correcto de los componentes).

Gentile (1972) propuso que antes de refinar o diversificar un patrón motor general, es necesario adquirir una “idea del movimiento”, lo cual depende de las condiciones ambientales. Durante la etapa temprana de adquisición de habilidades motoras, comprender la tarea es el objetivo principal. Fitts y Posner (1967) afirman que, en esta etapa cognitiva, las instrucciones y las demostraciones de movimiento son especialmente importante para ayudar en el desarrollo de la ejecución de un programa. Prestar atención a los criterios claves es fundamental para el aprendizaje.

Por lo tanto, la demostración del movimiento es de suma importancia, ya que se considera que se obtiene más información al observar a un modelo experto que al recibir la instrucción sobre cómo presentar la información o cómo se utiliza. Incluso en los casos en que la tarea es relativamente simple o el individuo tiene conocimientos previos sobre el objetivo de la tarea, las demostraciones de movimiento suelen desempeñar un papel crucial al especificar los requisitos del objetivo para el deportista. Prestar atención a la acción demostrada es necesario para desarrollar una representación de la habilidad de movimiento en la memoria, ya sea de manera visual o verbalmente, la cual servirá como referencia de corrección para orientar la acción cuando sea necesario.

Cuando los jugadores observan la demostración realizada por un modelo de aprendizaje, ya sea un deportista o entrenador, participan activamente en el proceso de resolución de problemas y se centran en alcanzar el objetivo, en lugar de simplemente imitar el modelo. A través de los ensayos, reciben información variable en lugar de repetir una solución posible. Al observar el modelo de aprendizaje, los observadores no intentan copiar el desempeño, sino descubrir qué funciona y qué no. En realidad, esto se trata de la práctica mental.

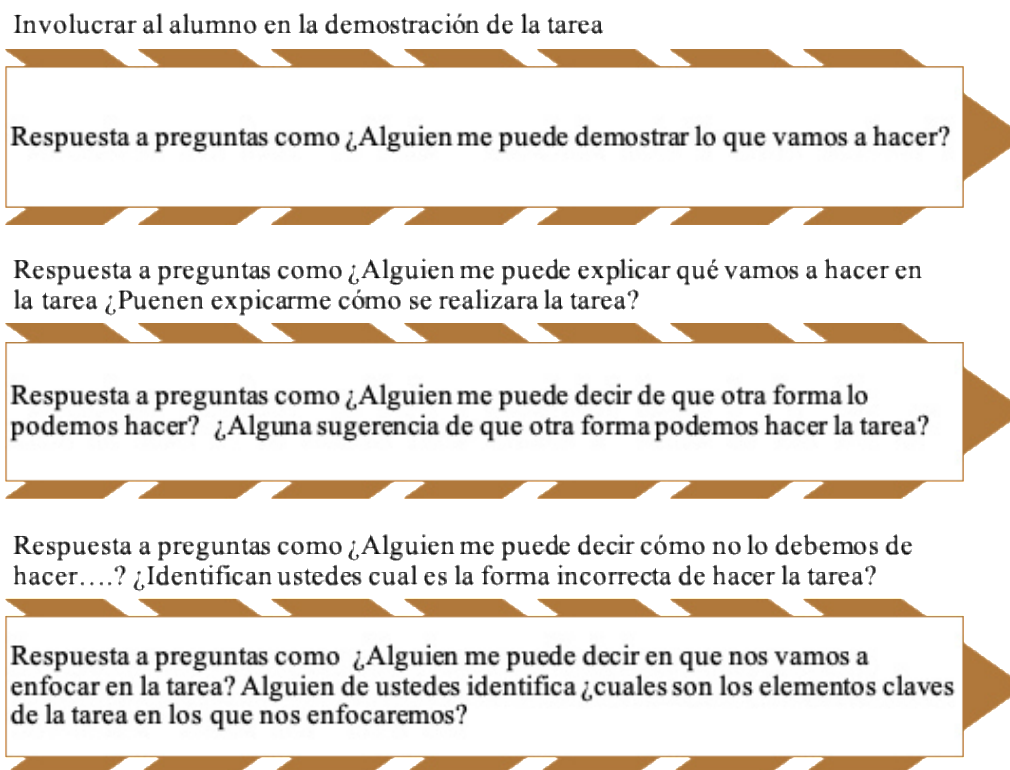
Rink (2019) señala que la comunicación visual adopta la forma de demostración, que, combinada con la explicación verbal, proporciona a los atletas de dos fuentes de información. Para llevar a cabo una demostración efectiva, se proponen las siguientes pautas, las cuales poseen las cualidades de una buena demostración:

- La demostración tiene que ser precisa.
- Demostrar el formato de la organización que se va a llevar a cabo.
- Utilizar la demostración y ejemplos en las tareas que se busca la creatividad y la resolución de problemas cognitivos.
- Hacer énfasis en la información importante de la tarea.
- Proveer de información sobre porqué la habilidad es desarrollada de cierta forma.
- Revisar el entendimiento después de la demostración.
- La demostración es repetida más de una vez.
- Utilizar la tecnología.

Por otra parte, la Figura 4 muestra las posibilidades para los atletas durante el desarrollo de la tarea, con el objetivo de permitirles tomar decisiones y sentirse valorados e involucrados en los entrenamientos (Tristán, 2022).

Figura 4

Posibilidades de elección de los atletas en el desarrollo de la tarea



En el último paso de la secuencia de la presentación de la tarea, el entrenador debe comunicar en qué se va a centrar la atención, el enfoque o la intención de la práctica (Rink, 2019).

Una presentación de la tarea con calidad requiere un enfoque cognitivo que mejore las habilidades de los estudiantes (Magill, 1993; Rink, 2019). Este enfoque cognitivo se basa en resaltar los elementos cualitativos críticos del movimiento deseado, los cuales se comunican a través de claves de aprendizaje precisas, concisas y un número apropiado para el alumno (Chen et al., 2012; Rink, 2019).

Hall et al. (2011) afirman que transmitir con precisión los elementos críticos requiere tener conocimiento del contenido, es decir, comprender el "qué" de una disciplina particular, así como el conocimiento pedagógico para estructurar dicho contenido. También señalan que la

falta de conocimientos pedagógico o una fusión de conocimiento en materia de contenido, pedagogía, currículo y atletas pueden llevar a los entrenadores a seleccionar claves o criterios inapropiadas, sobrecargando al atleta principiante con demasiada información.

Sin embargo, es trascendental enfocarse en brindar instrucciones técnicas claras, ya que, desde una perspectiva conductual en el deporte, esto es clave para un liderazgo deportivo efectivo. Por lo tanto, una presentación de tarea de calidad se completa con la verificación de la claridad por parte del entrenador y la responsabilidad de los jugadores por una práctica de calidad. La claridad del entrenador se determina al observar a los estudiantes y confirmar su comprensión de la tarea. Un buen indicador de la claridad del entrenador es cuando la acción del alumno y la intención del maestro son congruentes (Rink, 2019).

Sin embargo, a menudo los entrenadores al transmitir información de manera general, sin hacer referencia específica a los criterios de realización y de resultados de las tareas (Mesquita et al., 2008). Además, según Tristán et al. (2016), los entrenadores suelen carecer de claridad al dirigirse a los jugadores, lo cual es una habilidad comunicativa que los entrenadores deben tener en cuenta para expresar lo que desean que sus jugadores logren y para que los atletas se sientan capaces de comenzar a participar en las tareas de aprendizaje.

Al comunicar expectativas claras y al enmarcar la actividad de aprendizaje de los jugadores con instrucciones y orientación explícitas, los entrenadores brindan apoyo al compromiso de los jugadores al mantenerlos enfocados en la tarea, controlando su comportamiento y evitar el caos durante las transiciones (Skinner y Belmont, 1993).

Es importante señalar que, al presentar la tarea, los entrenadores suelen utilizar la demostración como método más común para transmitir información a los atletas (Williams y Hodges, 2005). La razón principal de utilizarla la demostración es proporcionar a los jugadores de un modelo visual o un modelo del patrón de movimiento deseado (Hodges y Franks, 2002). Sin embargo, los entrenadores deben tener cuidado de que las demostraciones guíen el

proceso de aprendizaje en lugar de restringirlo, y al mismo tiempo asegurarse de que los jugadores tengan cierto grado de autonomía (Williams y Hodges, 2005).

Además de comunicar un número adecuado de indicaciones claves, es importante dar indicaciones claves precisas, proporcionar indicaciones claves cualitativas, proporcionar directrices claras (Rink, 1994, 2013). También se debe brindar una comprensión clara y positiva sobre las actividades (Curran et al., 2013; Reeve, 2009) para que el atleta pueda alcanzar los objetivos de las diferentes actividades (Smith et al., 2015) y mantener un bienestar psicológico.

Para que el entrenador logre una presentación efectiva de la tarea y facilite el aprendizaje, es necesario que tenga claridad, preparación y práctica. Además, se debe considerar los siguientes aspectos: atraer la atención de los alumnos, secuenciar el contenido y organizar los aspectos de las tareas, mejora la claridad de la comunicación, elegir una forma de comunicarse y seleccionar y organizar las indicaciones claves de aprendizaje (Rink, 2019).

Atraer la atención de los jugadores: la mejor presentación de la tarea no tendrá valor si los jugadores no están prestando atención. Por lo tanto, es necesario que el receptor del mensaje mantenga una atención sostenida durante la comunicación informativa. algunas razones por las cuales los entrenadores pueden tener dificultad para captar la atención de los jugadores son:

- No haber establecido señales y procedimientos con los jugadores cuando se quiere la atención.
- Cuando el jugador está preocupado con otros factores del medio ambiente, como otra gente u otros materiales.
- Porque los jugadores no pueden escuchar o ver lo que está pasando.
- Porque el entrenador no utiliza el tiempo adecuadamente.

Secuencia del contenido y la organización de los aspectos de las tareas: estos elementos son cruciales en las respuestas de los alumnos ante las tareas que se van a presentar. La presentación de las tareas generalmente implica brindar información sobre dos

aspectos principales: (1) qué tarea se va a realizar, incluyendo la orientación de meta, y (2) los planes y organización para llevar a cabo la tarea de manera práctica.

Mejora de la claridad de comunicación: el entrenador demuestra claridad cuando el jugador responde a la tarea de la misma forma en que se le indicó. Para lograr una presentación clara, el entrenador puede utilizar las siguientes pautas al presentar el material:

- Orientar al jugador (establecer la inducción) sobre qué es lo que va a realizar, cómo y porqué. Esta información le permite al atleta saber con anticipación que es lo que va a realizar y en algunas ocasiones, por qué lo hará.
- Secuenciar la presentación en un orden lógico permite facilitar la comunicación.
- Dar ejemplos de cómo deben de ejecutar una acción y cómo no lo deben hacer. Muchas ideas importantes relacionadas con el movimiento, particularmente los aspectos cualitativos del movimiento se entienden mejor cuando se presenta como se debe de hacer y como no se debe de hacer.
- Personalizar la presentación con los nombres de los jugadores y experiencias personales del entrenador y jugadores en la sesión.
- Repetir cosas difíciles de entender es importante incluso después de que los jugadores tuvieron la oportunidad de practicar más de un día.
- Dar un ejemplo de una experiencia personal del jugador, similar o diferente a la que se presenta puede ayudar para que los jugadores utilicen la nueva información de una forma más efectiva.
- Revisar el entendimiento de los jugadores independientemente si el jugador entendió o no, porque muchas de las veces el entrenador se da cuenta hasta que los jugadores están realizando la actividad.
- Presentar el material dinámico con inflexiones de la voz, comportamiento no verbal y el ritmo o tiempo pueden ayudar mucho para mejorar la comunicación.

Escoger una forma de comunicar: el entrenador debe tomar la decisión de presentar la tarea de forma verbal o utilizar demostraciones y/o otros materiales visuales. En el contexto deportivo, la comunicación visual toma la forma de demostración, que combinadas con la explicación verbal proporciona a los jugadores dos fuentes de información. Al realizar una demostración, se plantean las siguientes directrices de una buena demostración efectiva:

- La demostración tiene que ser precisa.
- Demostrar el formato de la organización que se va a llevar a cabo.
- Utilizar la demostración y ejemplos en las tareas que se busca la creatividad y la resolución de problemas cognitivos.
- Hacer énfasis en la información importante de la tarea.
- Proveer de información sobre porqué la habilidad es desarrollada de cierta forma.
- Revisar el entendimiento después de la demostración.
- La demostración es repetida más de una vez.
- Utilizar la tecnología.

Seleccionar y organizar las indicaciones claves de aprendizaje: las indicaciones claves de aprendizaje son palabras o frases que identifica y comunica a un ejecutante los puntos críticos de los movimientos de la habilidad o tarea. Una buena indicación clave tiene las siguientes características:

- Precisa.
- Crítica sobre la tarea que se va a presentar.
- Pocas en número.
- Apropiaada a la edad y etapa de aprendizaje de los jugadores.

Los entrenadores que quieran mejorar la habilidad para presentar la tarea de una forma eficaz requieren (Siedentop y Tannehill, 2000):

1. Estar seguro de la información, saber cuál es la más importante para comunicarla y demostrarla a los jugadores.
2. Utilizar un lenguaje que el jugador comprenda y para ello se tiene que tomar en cuenta la edad, el nivel y la experiencia de los jugadores.
3. Hablar con entusiasmo, pero despacio y claro.
4. Utilizar metáforas y analogías para traer la información nueva acerca de las experiencias del jugador.
5. Demostrar todas las habilidades o estrategias en las condiciones más parecidas en las que serán practicadas.
6. Asegurarse que la demostración y explicación fue precisa.
7. Hay que recordar que no sólo se está demostrando una habilidad o táctica, sino, también la manera en que se quiere que la practiquen los jugadores.
8. Tanto como sea posible, involucrar a los jugadores durante la demostración y explicación.
9. La seguridad es un particular caso sobre la tarea; asegurarse que los elementos peligrosos sean enfatizados y que las reglas de seguridad apropiadas y las rutinas sean claramente entendidas.
10. Verificar la comprensión de los jugadores sobre lo que han visto y escuchado, antes de dispersarse para la práctica.

Estilos interpersonales de comunicación de la presentación de las tareas

En las últimas dos décadas, ha habido un aumento en los estudios que examinan el comportamiento de los entrenadores desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017). El comportamiento de los entrenadores no solo influye en el rendimiento de los atletas, sino también en las experiencias psicológicas que los jugadores experimentan en el deporte (Vallerand y Losier, 1999).

La forma en que se comunica la presentación de las tareas puede ser percibida por los alumnos como apoyo a la autonomía o como un control ejercido sobre ellos (Curran et al., 2013; Deci y Ryan, 2000; Tristán et al., 2019). Esta percepción puede tener diferentes efectos dependiendo de cómo la interpreten los deportistas. De hecho, esta percepción puede generar diferentes estados motivacionales y resultados diversos en el comportamiento de los deportistas dentro del contexto deportivo. La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000) sostiene que existe el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, caracterizado por la colaboración activa del entrenador en las iniciativas de los deportistas, así como por fomentar la toma de decisiones y el desarrollo personal.

La teoría de la autodeterminación también plantea la existencia del estilo controlador, el cual se caracteriza por una comunicación autoritaria por parte del entrenador con el propósito de imponer su forma de pensar y actuar a los deportistas, además de tener acciones y actitudes con límites de apoyo a la autonomía. Por ejemplo, los entrenadores pueden adoptar un enfoque coercitivo y autoritario, presionando a los atletas para que sigan un orden específico de pensamiento y comportamiento. Sin embargo, como resultado de esa actitud, los atletas suelen cumplir con las demandas impuestas, pero no aprueban ni respaldan dichas conductas. Las presiones externas ejercidas por el entrenador son percibidas por los atletas y pueden afectar su comportamiento, lo que resulta una pérdida de control y debilitando de sus necesidades psicológicas, así como de su sentido de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

Es fundamental identificar y evaluar los comportamientos específicos asociados al estilo de control del entrenamiento (Bartholomew et al., 2010). Un entrenador con un estilo de control se caracteriza por ser altamente restrictivo y autoritario, presentando las tareas a los atletas sin permitirles tomar decisiones o involucrarse activamente, y utilizando críticas o recompensas tangibles para manipular a los atletas. Este tipo de entrenador también puede aplicar castigos, como hacer que los atletas corran más o realicen repeticiones adicionales de ejercicios, así como avergonzar a los atletas, haciendo hincapié de errores del pasado, con el objetivo de

obligarlos a cumplir con las expectativas y demandas del entrenador (Bartholomew et al., 2009).

Un entorno de control se establece cuando los entrenadores intimidan a los atletas a través del uso de abuso verbal y castigo, otorgan recompensas y elogios condicionados a tareas específicas y presionan a los atletas para que piensen y se comporten de cierta manera (Bartholomew et al., 2010). Los entrenadores pueden adoptar intencional o involuntariamente un comportamiento represivo, presionando de manera autoritaria para imponer una forma de pensar y actuar preconcebida sobre sus atletas. Como resultado, los atletas tienden a cumplir con las demandas, pero no aprueban el comportamiento exigido. Las presiones externas aplicadas por el entrenador son percibidas por los atletas como el origen de su comportamiento, y esta pérdida de control socava las necesidades psicológicas de los atletas y su sentido de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985b).

Muchos de los comportamientos del entrenador pueden tener un impacto positivo en la motivación y el bienestar de los atletas. Sin embargo, también es común encontrar comportamientos y estrategias desadaptativas por parte del entrenador. Para muchos niños y adolescentes, las demandas físicas y mentales en el contexto deportivo pueden causar daños en lo afectivo y la autoestima, trastornos en la ansiedad y depresión (Ryan, 1996; Scanlan et al., 1991). A largo plazo, el estrés crónico asociado con la participación en el deporte competitivo puede llevar a un desgaste o agotamiento (Gould, 1993). Estos resultados negativos pueden ser especialmente evidentes cuando los jóvenes experimentan una presión excesiva por parte de los entrenadores y otros adultos cercanos (Fraser-Tomas y Cote, 2009; Udry et al., 1997).

El comportamiento utilizado por el entrenador para presionar o controlar a los atletas tiene el potencial para frustrar los sentimientos de autonomía, competencia y relación de los atletas. Esto debilita la motivación autodeterminada y contribuye al desarrollo de motivos controlados. Cuando los atletas se sienten presionados a comportarse de cierta manera,

pueden surgir diversas consecuencias negativas que perjudican el bienestar del atleta. Esto puede crear un círculo vicioso en el que los atletas se sienten obligados a responder de manera que potencialmente frustran sus propias necesidades psicológicas solo para mantener una buena relación con su entrenador (Mageau y Vallerand, 2003).

La presentación de las tareas efectuadas con calidad (estructura y el enfoque cognitivo) están asociadas positiva y fuertemente con los profesores y entrenadores que interactúan con un estilo de apoyo a la autonomía (Tristán et al., 2016). Por lo tanto, se sugiere que los entrenadores y profesores manifiesten actitudes y acciones que promuevan un sentido de apoyo a la autonomía en los deportistas durante la presentación de las tareas. Esto implica brindar justificaciones para las actividades solicitadas, considerar las perspectivas de los atletas, permitir ciertas opciones en términos de actividades y reconociendo los sentimientos de los deportistas (Balaguer et al., 2012; Garza-Adame et al., 2017; Haerens et al., 2013; Tristán et al., 2016).

Características

La eficacia de la presentación de las tareas por parte de entrenadores y profesores también dependen de los aspectos pedagógicos y de cómo hacer que los alumnos se sientan competentes, autónomos y relacionados dentro del grupo (Deci y Ryan, 1985, 2000; Garza-Adame et al., 2017; Tristán et al., 2016, 2019). Esto se hace con el objetivo de mantener o aumentar la motivación intrínseca y bienestar de deportistas y alumnos. Para satisfacer las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), el profesor debe explicar la relevancia de las actividades de aprendizaje y su relación con la sesión anterior, presente y futura. También debe proporcionar expectativas claras, especificar los objetivos de la tarea y justificar las solicitudes denegadas. Es importante explicar y demostrar cómo tener éxito en la actividad o facilitar cómo realizar de manera competente. El profesor debe mostrar un interés sincero en las preferencias de los atletas y escuchar activamente sus opiniones.

Además, se deben crear oportunidades para que los deportistas tomen la iniciativa y se les debe permitir tomar decisiones cuando sea posible. Es esencial interactuar con los atletas/alumnos de una manera cálida, amigable y afectuosa (Deci y Ryan, 1985, 2002; Garza-Adame et al., 2017; Reeve y Jang 2006; Tristán et al., 2016, 2019).

Estudios relacionados

En este apartado, se mencionan los estudios previos que se han realizado y que están involucrados con la presentación de las tareas:

En un estudio realizado por Graham (1988), y otro por Graham et al. (1993), analizaron la presentación de la tarea de los profesores en dos ambientes de enseñanza secundaria diferentes. En el primer estudio, fue sobre los efectos de una unidad de voleibol, se centró que los profesores eficaces mencionaban y demostraban la tarea de movimiento, comunicaban la estructura de la clase, daban ejemplos negativos y señalaban a los estudiantes para escuchar sus opiniones. En el segundo estudio, que analizó la presentación de las tareas en una unidad de bádminon durante seis semanas, se identificaron ocho dimensiones de presentación efectiva de tareas, como la instrucción explícita, la utilidad del contenido presentado, la estructuración de nuevos contenidos y la creación de un clima productivo para el aprendizaje.

En su investigación, Rink (1994) desarrolló la Escala Cualitativa de Medición del Desempeño Docente (QMTP), que consta de con cuatro categorías: presentación de la tarea, tipo de tarea, respuestas de los alumnos correspondientes a la atención de tareas, y retroalimentación congruente específica del docente. Esta escala se basó en un sistema de observación cualitativa. Cada categoría estableció las características necesarias de la actividad docente o definiciones específicas de las conductas aceptables.

En concordancia con la investigación previa, Gusthart et al. (1997) realizaron un estudio con el propósito de determinar la relación entre las medidas cualitativas de la Escala de

Desempeño Docente (QMTPS, Rink y Werner, 1989) y la eficacia de los docentes en la producción de rendimiento de los estudiantes. Esta escala se centra principalmente en las variables relacionadas con la claridad y la presentación de la tarea docente. La relación entre la puntuación total en la QMTPS y el rendimiento de los estudiantes fue significativa. Los autores concluyeron que la QMTPS fue una medida válida de la eficacia de los docentes cuando se utiliza a lo largo de varias lecciones.

En un estudio realizado por Mesquita et al. (2008), investigaron la influencia de la formación académica de los entrenadores de fútbol en la presentación de las tareas durante la intervención pedagógica. La muestra del estudio incluyó a 12 entrenadores de fútbol, y se examinaron variables como la naturaleza de las tareas instruccionales, el nivel de claridad de la información proporcionada y la formación académica de los entrenadores en educación física y deportes, diferenciando entre aquellos con licenciatura y los que no la tenían. Según los autores, los entrenadores con licenciatura en educación física y deporte se distinguieron significativamente de aquellos sin licenciatura, ya que emplearon un mayor número de tareas de perfeccionamiento y proporcionaron más indicaciones a los jugadores sobre los criterios de ejecución de las tareas.

Es un estudio llevado a cabo por Hall et al. (2011), analizaron la capacidad de profesores en formación para demostrar habilidades de presentación de las tareas después de recibir un curso introductorio sobre los fundamentos básicos de la instrucción efectiva. La muestra del estudio consistió en 15 profesores de educación física en formación a nivel de primaria, y se analizó la presentación de las tareas que realizaron durante seis clases de educación física. Los resultados revelaron que los profesores en formación con dificultades académicas generales mostraron menos eficiencia en su habilidad para presentar tareas. Además, se observó que todos los profesores tuvieron presentaciones menos efectivas al enseñar danza.

En un estudio realizado por Chen et al. (2016), se llevó a cabo una investigación con el objetivo examinar el impacto de las prácticas de enseñanza de educación física de calidad (QPET) en el desarrollo de la competencia en habilidades manipulativas de estudiantes de cuarto y quinto grado. La muestra del estudio consistió en nueve profesores de educación física (EF) de escuelas primarias. La competencia de habilidades manipulativas se evaluó utilizando las rúbricas de evaluación de métricas de educación física, las cuales se aplicaron a tres habilidades manipulativas específicas. Los resultados revelaron que las cuatro dimensiones esenciales de QPET tuvieron un impacto significativo en la competencia de habilidades manipulativas de los estudiantes. Estos predictores fueron notablemente más altos en los niños que en las niñas en el fútbol y las habilidades de golpeo, mientras que fueron significativamente más altos en las niñas que en los niños en la competencia de habilidades de lanzamiento. De las cuatro dimensiones esenciales de QPET, se encontró que la presentación de tareas desempeñó el papel más significativo en la mejora de las tres competencias de habilidades tanto para niños como para niñas.

Tristán et al. (2016) desarrollaron y validaron la Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE) basada en el trabajo de Rink (1994) y Gusthart et al. (1997). Esta escala evalúa la eficacia de la presentación de la tarea de un entrenador tanto en deportes de equipo como individuales. Los resultados proporcionan un apoyo sustancial para la relación de la escala con variables estudiadas en el contexto deportivo y la teoría de la autodeterminación, como los estilos interpersonales del entrenador (apoyo a la autonomía y control), la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación). Los resultados revelaron una relación positiva significativa entre la eficacia de la presentación de tareas y el apoyo a la autonomía, así como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por el contrario, la eficacia de la presentación de tareas mostró una relación negativa significativa con la frustración de las necesidades psicológicas básicas, así como un estilo de

entrenamiento controlador.

Los resultados obtenidos por Tristán et al. (2016), fueron respaldados por Garza-Adame et al. (2017), quienes encontraron evidencia adicional de que cuando los entrenadores presentan las tareas de forma eficaz, crea las condiciones para que los atletas experimenten un sentido de volición, elección, desarrollo personal y satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Además, se observó que esto también influye en la vitalidad subjetiva de los atletas universitarios, Además, se demostró que las necesidades psicológicas básicas actúan como mediadoras totales entre la presentación de tareas y la vitalidad subjetiva, lo que significa que para que el entrenador tenga un impacto positivo en el bienestar psicológico de los atletas, debe considerar satisfacer adecuadamente estas necesidades psicológicas básicas al realizar la presentación de las tareas con calidad. Se destaca la importancia de que los entrenadores consideren la presentación de las tareas como un elemento fundamental que influye en la salud psicológica de los deportistas, y no sola como un aspecto relacionado con la enseñanza y la pedagogía.

Tristán et al. (2019) realizaron un estudio para examinar si la percepción de los alumnos sobre la presentación de las tareas de un profesor predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo que a su vez predice el bienestar (vitalidad subjetiva) durante las sesiones de educación física. La muestra consistió en 515 alumnos de sexto grado de primaria. Los resultados del análisis de ecuaciones estructurales indicaron que la presentación de las tareas actuó como predictor positivo en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y que éstas a su vez predijeron positivamente la vitalidad subjetiva. Los análisis de mediación indicaron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas actuó como mediador parcial en la relación entre la percepción de los alumnos sobre la presentación de las tareas por el profesor y el bienestar psicológico de los alumnos durante la clase de educación física.

De esta manera Tristán et al. (2019) llegan a la conclusión de que proporcionar la

presentación de las tareas con calidad debe ser considerada por los profesores como un aspecto importante que impacta en la salud psicológica de los alumnos, y no solo como un aspecto pedagógico orientado al desarrollo de habilidades cognitivo-motrices. Además, se destaca la importancia de que los profesores de educación física se centren en satisfacer las necesidades psicológicas de los alumnos en todas las etapas del proceso educativo, desde la planificación de las tareas (teniendo en cuenta los intereses de los alumnos), hasta la clase (asegurando una presentación de las tareas con calidad) y en la evaluación (involucrando a los alumnos en el proceso de evaluación).

En un estudio reciente realizado por Vergara-Torres et al. (2021), analizaron un modelo basado en los principios de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) que aborda la siguiente secuencia: la percepción de la calidad de las instrucciones proporcionadas por los profesores de educación física (incluyendo la presentación de tareas, la cantidad de feedback correctivo y su percepción legítima), la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y la vitalidad subjetiva en jóvenes estudiantes. La muestra consistió en 890 estudiantes de educación física. Los resultados demostraron asociaciones positivas y significativas en todas las interrelaciones del modelo, es decir, se encontró una relación positiva entre la presentación de la tarea y la cantidad de feedback correctivo, y esta a su vez se asoció con la percepción legítima. Además, se observó que la percepción legítima de retroalimentación se relacionó con la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación. Por último, se encontró una asociación positiva entre la satisfacción de las tres necesidades psicológicas y la vitalidad subjetiva. Los autores concluyeron que estos hallazgos resaltan la importancia de una presentación de las tareas de calidad, así como de brindar retroalimentación correctiva basada en el apoyo a la autonomía, para que los estudiantes la perciban como legítima y, de esta manera, facilitar la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y, en consecuencia, su vitalidad subjetiva.

La motivación

Conceptualización

La teoría de la de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985) es una macro-teoría de la motivación que se relaciona con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad en los contextos sociales. Esta teoría también examina en qué medida las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, en qué medida las personas efectúan sus acciones con un alto nivel de reflexión y de compromiso, sintiéndose con un sentido de elección. Según Deci y Ryan (2002), sostienen que todos los individuos tienen tendencias constructivas que les impulsan hacia su desarrollo personal. Estas tendencias pueden manifestarse de diversas formas, a veces con un mayor sentido de elaboración y la búsqueda de una mayor coherencia y unidad del yo o del sí mismo.

La teoría de la de la autodeterminación también aborda la motivación humana y la personalidad utilizando métodos empíricos tradicionales, al tiempo que emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación del comportamiento (Ryan et al., 1997). Por lo tanto, su enfoque se centra en investigar las tendencias inherentes del crecimiento de las personas y las necesidades psicológicas innatas que son la base de su automotivación y la integración de la personalidad, así como las condiciones en las que se promueven estos procesos positivos.

Además, se postula que las personas tienen a una tendencia innata a buscar el crecimiento psicológico y el desarrollo, esforzándose por superar desafíos y buscar experiencias acordes a sus intereses. Sin embargo, esta tendencia no se realiza de manera automática, sino que se requiere estímulos del entorno (Deci y Ryan, 1985).

La teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017) está formada hasta el momento por seis mini-teorías: la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Cognitive Evaluation Theory; CET);

la Teoría de las Orientaciones de Causalidad (Causality Orientations Theory; COT); la Teoría de la Integración Organísmica (Organismic Integration Theory; OIT); la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Basic Psychological Needs Theory; BPNT); la Teoría de los Contenidos de Meta (Goal Contents Theory; GCT) y la Teoría Motivacional de las Relaciones (Relationships Motivation Theory; RMT). Estas teorías se complementan entre sí para proporcionar una explicación del fenómeno de la motivación humana.

Deci y Ryan (2002), sostienen que la SDT se basa en la premisa de que todos los individuos tienen tendencias innatas y constructivas para desarrollar un sentido de sí mismos que se vuelve más elaborado y unificado. Esto significa que las personas tienen una inclinación fundamental para establecer conexiones entre diferentes aspectos de si misma y de otros individuos y grupos sociales. La SDT nos brinda una comprensión de como las personas son influenciadas por diversos factores en sus experiencias y las consecuencias que de ellas derivan.

Características

Ryan y Deci (2000) afirman que las personas pueden experimentar motivación porque están controladas externamente. En este sentido, se refieren a la autodeterminación como la capacidad de una persona para elegir y realizar acciones basadas en su decisión (Deci y Ryan, 1985).

La SDT distingue diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo que va desde la motivación controlada hasta la motivación autónoma. Por esta razón, la SDT identifica diferentes tipos de motivación (Ryan y Deci, 2000), lo que resulta importante para comprender si la motivación de los individuos es más autónoma o controlada, y así poder realizar predicciones sobre su compromiso, rendimiento y bienestar (Deci y Ryan, 2012). Lo que diferencia a la teoría de la autodeterminación de otras aproximaciones a la motivación es en el énfasis que se pone en los diferentes tipos y fuentes de motivación que impactan en la

dinámica y calidad de la conducta, en lugar de proporcionar un concepto general de motivación o considerarlo como un aislado (Ryan y Deci, 2017).

La teoría también establece que la sensación de libertad para tomar decisiones influye en la motivación, lo que da lugar a diferentes tipos o formas de motivación. Se reconocen tres tipos básicos de motivación: la no motivación, la motivación extrínseca y motivación intrínseca, como la regulación intrínseca, integrada e identificada; regulaciones introyectada y externa en la motivación extrínseca; y la no motivación.

Cuando la conducta es autodeterminada, la motivación es intrínseca, lo que significa que los atletas se involucran en la tarea por el placer y la satisfacción que les brinda la actividad (Deci y Ryan, 1985). En el contexto deportivo, se proponen tres tipos de motivación que los entrenadores pueden fomentar en sus atletas: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la no motivación. Para fines de este trabajo, abordamos la motivación desde esta conceptualización que señala que la conducta puede estar regulada en absoluto.

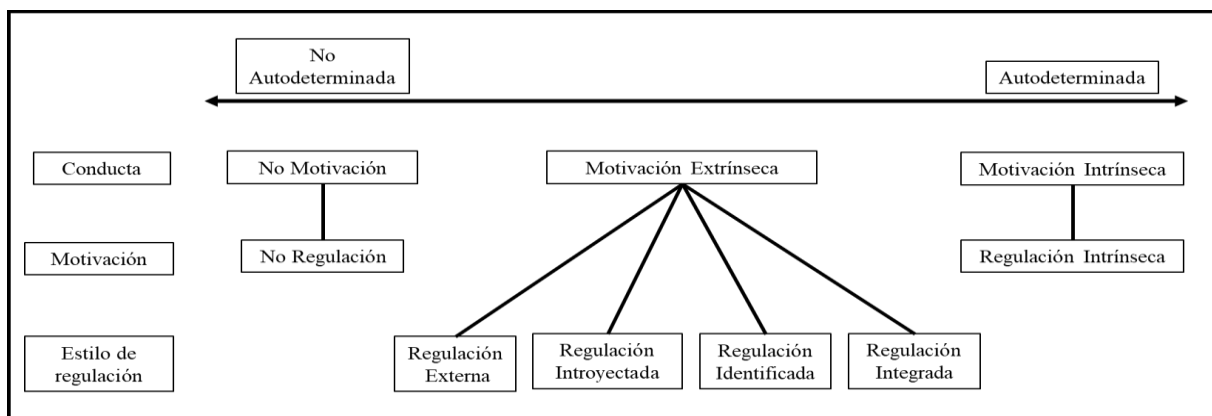
Deci y Ryan (2008), y Ryan y Deci (2000), explican que los diferentes tipos de motivación se caracterizan por su nivel de autodeterminación o autonomía. Estos tipos varían desde la no motivación, que se refiere a la falta de intencionalidad y la ausencia de motivación intrínseca o extrínseca, hasta niveles más intrínsecos de motivación. En este nivel, la persona se involucra en una actividad por el placer, disfrute y satisfacción que le proporciona, buscando la novedad y los desafíos para explorar y aprender y desarrollar sus capacidades. Entre la no motivación y la motivación intrínseca, se encuentran diferentes tipos de regulación que caracterizan a la motivación extrínseca. Estos tipos de regulación incluyen la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada. La motivación extrínseca implica realizar una conducta con el objetivo de obtener algún resultado o recompensa externa.

El continuo de la autodeterminación es un concepto que engloba todos estos tipos de motivación y sus regulaciones, y tiene un enfoque descriptivo en lugar de evolutivo. Según esta

teoría, es más importante conocer si la motivación de las personas es autónoma o controlada para poder predecir la calidad de su compromiso, rendimiento y bienestar, en lugar de simplemente medir la cantidad o intensidad total de la motivación (Ryan y Deci, 2000). En el contexto deportivo, cuando los jugadores perciben que su conducta es autodeterminada, es decir, que tiene el control y la elección sobre su participación, su compromiso y dedicación son más altos. Para ilustrar esto, se presenta en la Figura 5 el continuo de la autodeterminación, que muestra los diferentes tipos de motivación y sus niveles de autodeterminación.

Figura 5

Continuo de la autodeterminación. Tipos de motivación con sus tipos de regulaciones, locus de causalidad y procesos correspondientes (Ryan y Deci, 2000)



La no motivación surge cuando los atletas ya no pueden encontrar un motivo claro para continuar participando en la actividad o deporte. Sienten que no tiene sentido seguir practicando y como consecuencia, tienden a abandonar la participación (Deci y Ryan, 1985; Pelletier et al., 1995). Además, su funcionamiento puede volverse errático y sin intención, creyendo que los resultados son independientes del comportamiento, lo que puede llevar a una sensación de incompetencia frente a los desafíos (Ryan y Deci, 2000).

En cuanto a la motivación extrínseca, se refiere a todas aquellas actividades que se realizan por consecuencias externas a la tarea en si misma. Esto significa que las acciones se llevan a cabo para obtener reconocimiento social, fama, dinero o para evitar un castigo. Los entrenadores son conscientes de que existen conductas que deben llevarse a cabo, pero que

no están intrínsecamente motivadas, sino que su motivación es extrínseca. Por lo tanto, existen diferentes estilos de regulación en los que la conducta puede ser más o menos autodeterminada.

El primer tipo de *regulación es la externa*, que es la forma menos autónoma de la motivación extrínseca. Esta regulación, los comportamientos se llevan a cabo para evitar castigos y poder obtener premios, se entiende que los comportamientos son impuestos y obtener recompensas. Se percibe que los comportamientos son impuestos por otros y que se realizan para cumplir con demandas externas. En otras palabras, ocurre cuando la razón para actuar proviene de satisfacer una demanda externa o una contingencia socialmente construida. Se refiere a conductas que están controladas por fuentes externas, como refuerzos materiales o evitar castigos impuestos. La regulación externa es la menos autodeterminadas de las cuatro motivaciones extrínsecas. Según Ryan y Deci, (2000), en esta conducta los deportistas perciben que sus acciones están controladas externamente, lo que pueden generar una percepción de que las demandas externas o las recompensas son los únicos motivadores para llevar a cabo la conducta.

La segunda forma de *regulación es conocida como introyectada*: se refiere a internalización de una regulación externa, pero aún no se aceptada como propia. Esta etapa implica conductas que están comenzando a internalizarse, pero todavía no son autónomas. Es esta fase, los premios y castigos son internos y se utilizan principalmente para evitar sentimientos de culpa, ansiedad o para aumentar la autoestima y generar un sentimiento de valor (Ryan y Deci, 2004). Según Deci y Ryan (1995), la introyección es una forma de regulación interiorizada que está bastante controlada. En esta etapa, las conductas no son autodeterminadas, pero sí están autocontroladas. Aunque la internalización puede ser solo parcial, la introyección se considerada más relevante para mantener una conducta, ya que estos comportamientos están regulados externamente.

Por su parte, DeCharms (1968), Nicholls (1984) y Ryan (1982), sugieren que las personas sienten una constante presión para demostrar su habilidad y evaluar su nivel de maestría o competencia basándose en el comportamiento y los sentimientos de los demás. Un ejemplo de esto sería la orientación al ego, que se centra en la conducta o en la aprobación tanto de los demás como de uno mismo.

En cuanto a la tercera *regulación*, se trata de la *identificada*. En esta etapa, la persona reconoce conscientemente el valor de una conducta y tiene una meta establecida. Existe una aceptación personal de la importancia de la acción, aunque todavía se realice por motivos externos. La conducta está internamente regulada y autodeterminada, lo que implicando una valoración consciente de la misma (Ryan, 1995). Esto significa que el individuo comprende y acepta el valor personal el significado de la conducta. Como resultado, comienza a experimentar una sensación de libertad para llevarla a cabo, incluso en circunstancias adversas. Además, participa en la actividad por su importancia personal, la valoración de la misma y su elección (Ryan y Deci, 2000).

En relación con la cuarta y última regulación que es, la *regulación integrada*, representa el nivel más autodeterminado del proceso de internalización. Ocurre cuando la regulación identificada se ha asimilado por completo y es coherente con otros valores y necesidades del individuo (Ryan y Deci, 2000). Las acciones que caracterizan la regulación integrada comparten muchas cualidades con la motivación intrínseca, aunque aún son consideradas extrínsecas porque se realizan para obtener resultados separados de la acción en sí misma, y por el disfrute inherente a la misma. En la regulación integrada, llevar a cabo una conducta se refiere a hacerlo porque es personalmente importante, valorada y significativa.

Estudios relacionados

En un estudio realizado por Gillet et al. (2010), se propuso y probó un modelo que sugiere que el apoyo a la autonomía por parte de los entrenadores favorece la motivación

autodeterminada de los atletas hacia la práctica deportiva, especialmente el judo. Se planteo que la motivación autodeterminada influye en la motivación autodeterminada situacional de los atletas previa a una competencia, y a su vez, predice su rendimiento deportivo. La muestra consistió en 101 judokas, quienes completaron cuestionarios después de la sesión de pesaje, es decir, entre una y dos horas antes del inicio del evento competitivo. Los resultados están en consonancia con la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico. En conclusión, se encontró que el apoyo a la autonomía por parte de los entrenadores facilita la motivación autodeterminada y el rendimiento deportivo de los atletas.

Gillet et al. (2013) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de proponer y probar un modelo integrador que explora el papel del afecto positivo y negativo como mediadores en la relación entre la motivación situación y el rendimiento. El modelo hipotético propuesto sostiene que la motivación autónoma se relaciona positivamente con el afecto positivo, mientras que la motivación controlada y la desmotivación se asocian con el afecto negativo. Además, se postula que la desmotivación tiene una influencia negativa en el afecto positivo. A su vez, el efecto positivo y negativo predicen positivamente y negativamente el rendimiento, respectivamente. En este modelo fue confirmado a través de tres estudios que utilizaron diseños correlacionales (Estudios 1 y 2) y experimentales (Estudio 3) con una tarea cognitiva de resolución de anagramas. Los resultados respaldaron la secuencia “Motivación-Afecto-Rendimiento” y también destacaron la importancia de las diferencias individuales (Estudio 2) y los factores situacionales (Estudio 3) como desencadenantes en esta secuencia. Además, se encontro que el afecto juega un papel importante en los efectos motivacionales sobre el rendimiento. Específicamente, se observó que el afecto positivo y negativo experimentado durante la actividad actúa como mediador de los efectos positivos y negativos de la motivación en el desempeño, respectivamente. Los hallazgos actuales revelaron que el afecto negativo tiene una relación negativa con el rendimiento objetivo, lo que sugiere que el afecto negativo puede ser predictor cercano del desempeño. Por lo tanto, los efectos negativos del afecto

negativo en el rendimiento parecen ser más significativos de lo que se había previsto anteriormente.

En una investigación realizada por Vandercammen et al. (2013), se analizó el mecanismo afectivo en la relación entre la satisfacción de necesidades y la motivación. El objetivo del estudio fue probar el papel mediador del afecto positivo y negativo en la relación entre la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación, y la motivación autónoma. Se evaluaron también modelos alternativos. Los resultados de ambos estudios demostraron que el afecto actuaba como mediador en la relación entre la satisfacción de necesidades y la motivación intrínseca. Los investigadores concluyen que la satisfacción de las necesidades conlleva resultados positivos, como un aumento del afecto positivo y una reducción del afecto negativo. Además, se destacó la importancia del afecto para comprender el proceso de motivación intrínseca, al demostrar el papel mediador del afecto positivo y negativo en la relación entre la satisfacción de necesidades y la motivación intrínseca. Se centró que el afecto positivo desempeñaba un papel fundamental en la relación entre la satisfacción de necesidades y la motivación autónoma, y que el modelo de mediación propuesto presentaba un mejor ajuste a los datos que un modelo de mediación en el que la satisfacción de las tres necesidades mediaba la relación entre el afecto y la motivación autónoma. Asimismo, se subrayó la importancia del afecto negativo, ya que tenía el potencial de bloquear los sentimientos positivos que son cruciales para el surgimiento de la motivación intrínseca. Según esta interpretación, los resultados del estudio revelaron que el efecto del afecto negativo en la motivación intrínseca era significativamente menor que el efecto del afecto positivo.

En su estudio, Webb y Forrester (2016) encontraron evidencia que respalda la importancia del clima motivacional creado por los compañeros en el entorno deportivo de intramuros universitario. Los resultados indicaron que las experiencias positivas, denominadas como afecto positivo en el estudio, se ven influenciadas por las percepciones de participación

en tareas dentro de los deportes de equipo intramuros. Asimismo, se encontró que las experiencias negativas, referidas como afecto negativo en la investigación, son predichas por las percepciones de climas que enfatizan la implicación del ego o que carecen implicación en la tarea. Estos hallazgos sugieren que los climas motivacionales percibidos por los compañeros en los deportes intramuros pueden tener un impacto en las experiencias emocionales positivas o negativas de los participantes en dichos programas. En concreto, se observa que percepción de participación en la tarea dentro del deporte se relaciona con un mayor afecto positivo en los participantes, mientras que los climas motivacionales que carecen de percepciones de participación en la tarea o que se centran en la participación del ego predice un mayor afecto negativo.

En un estudio realizado por Batista et al. (2017) con atletas veteranos portugueses de ambos sexos, en edades comprendidas entre los 30 y 90 años, se encontraron resultados interesantes con relación a la variable de satisfacción con la vida. Aparentemente, los atletas veteranos portugueses muestran un nivel relativamente alto de satisfacción con la vida, así como una experiencia similar en términos de afectos positivos y negativos. Los resultados del estudio también revelaron que a medida que aumenta la percepción de satisfacción con la vida y afectos positivos en los deportistas veteranos, disminuye su nivel de motivación. Además, se señaló que la presencia de una motivación menos autodeterminada puede generar sentimientos de aburrimiento, infelicidad y eventual abandono en el deporte. También se mencionó que el modelo utilizado en el estudio relacionó las variables de autodeterminación con la promoción de afectos positivos, y se observó que la producción de afectos positivos está estrechamente relacionada con la satisfacción con la vida. En consecuencia, se sugiere que la práctica deportiva en el caso de los atletas veteranos se presenta como un medio que favorece la generación de afectos positivos y, por ende, contribuye a la satisfacción con la vida.

En el estudio llevado a cabo por Ferreira et al. (2018), se buscó evaluar la motivación autodeterminada, las necesidades psicológicas básicas, la satisfacción con la vida y las

afecciones producidas por deportistas regulares y deportistas con discapacidad en el ámbito del atletismo, al mismo tiempo que se evaluaba la falta de integración social en los deportistas con discapacidades. La muestra consistió en 127 deportistas, de los cuales 100 eran deportistas regulares que practicaban el atletismo de manera habitual, con edades comprendidas entre los 15 y los 48 años, y los otros 27 eran deportistas adaptados al atletismo (AA) con edades entre los 16 y los 50 años. Los resultados obtenidos revelaron que los deportistas AA mostraron valores medios más altos en cuanto a la motivación autónoma, la satisfacción con la vida y los afectos positivos en comparación con los deportistas regulares. Por otro lado, los deportistas regulares presentaron valores promedio más altos en cuanto a la motivación controlada, la motivación y los afectos negativos.

Moen et al. (2018), desarrollaron un modelo teórico para analizar las relaciones entre el apoyo a la autonomía percibida y los afecto positivo y negativo. La muestra del estudio consistió en 876 entrenadores de diversos niveles, reclutados de las bases de datos del Comité Olímpico y Paralímpico de Noruega y la Confederación de Deportes. Los resultados obtenidos confirmaron las expectativas planteadas en el estudio y explicaron a través del continuo de la autodeterminación. La regulación externase identificó como la forma más baja de apoyo autónomo, caracterizada por acciones realizadas con el fin de obtener recompensas externas o para evitar castigos. Por otro lado, la motivación intrínseca se identificó como la forma más alta de apoyo autónomo, caracterizada por la participación en la actividad por alegría, desafío y satisfacción inherente. Se encontró que la motivación controlada es desadaptativa a largo plazo y está asociada al afecto positivo. En contraste, se observó que la motivación autónoma estimula el afecto positivo, y se consideró que la integración de la actividad con la autoestima desempeña un papel importante en este sentido. Cuando los entrenadores se involucran en las actividades de entrenamiento de manera autónoma, es decir, porque encuentran interés y satisfacción intrínseca en ellas, en lugar de hacerlo por motivaciones controladas, experimentan niveles más altos de afecto positivo.

Antunes et al. (2019) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de evaluar los niveles de autodeterminación y bienestar subjetivo en deportistas veteranos, teniendo en cuenta los diferentes tipos de deportes que practican. La muestra del estudio consistió en 684 atletas veteranos portugueses de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 30 y los 90 años. Los resultados obtenidos indican que los atletas veteranos muestran un alto grado de satisfacción en cuanto a sus necesidades psicológicas básicas. Además, se observaron diferencias significativas entre los atletas que practican deportes individuales, aquellos que practican tanto deportes individuales como de equipo, y aquellos que solo practican deportes de equipo. Estas diferencias se manifestaron en términos de autonomía, control, desmotivación y los efectos positivos y negativos experimentados.

Jordalen et al. (2019) realizaron una investigación en la que exploran las posibles interacciones entre la motivación y los procesos cognitivos a medida que los atletas progresan desde niveles principiantes hasta niveles de élite. Para ello, se entrevistó a cinco medallistas olímpicas y mundiales. El análisis temático reveló cómo las competencias de motivación y autorregulación influyeron de manera asincrónica en la trayectoria profesional de los atletas. A lo largo del tiempo, surgieron cuatro temas principales: de manera asincrónica. Cronológicamente, surgieron cuatro temas: 1) Cambios motivacionales y competencias de planificación y autocontrol: inicialmente, la motivación intrínseca impulsaba la participación de los atletas, pero la naturaleza competitiva de las actividades deportivas llevó a un cambio hacia formas de motivación más externas. Este cambio motivacional estuvo acompañado de cambio en las competencias de autorregulación particularmente en términos de planificación y control. 2) Restricciones del control externo en la autorregulación: se observó que el control externo restringía la capacidad de autorregulación de los atletas, limitando su autonomía y capacidad de autodirección en la práctica deportiva. 3) Autocontrol y reflexión en atletas extrínsecamente motivados: en atletas con una motivación más extrínseca, se encontró que el autocontrol era un factor importante, mientras que la autorreflexión tenía un papel menos

prominente en su desarrollo y rendimiento deportivo. 4) Motivación multidimensional y perfil de autorregulación en atletas de élite: a medida que los atletas alcanzaban el nivel de élite, se observó una motivación más compleja y multidimensional, así como un perfil de autorregulación más refinado. La confianza en sí mismos en el ámbito deportivo contribuyó al desarrollo de competencias de autorregulación y regulaciones motivacionales más integradas. En lugar de analizar la motivación y las competencias cognitivas de forma individual, los hallazgos de este estudio resaltan las interacciones dinámicas entre estos conceptos, que influyen en el continuo desarrollo de los atletas hasta alcanzar niveles de rendimiento de élite.

De Francisco et al. (2020) llevaron a cabo una investigación con el propósito analizar el papel mediador de la regulación motivacional en relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el burnout y el compromiso en deportistas. La muestra consistió en 1011 jóvenes deportistas españoles de diferentes deportes. Los resultados obtenidos mostraron que los bajos niveles de motivación autorregulada se estaban positivamente relacionados con el burnout, mientras que los altos niveles de motivación autodeterminada no mostraron una relación significativa con el burnout. Por otro lado, en cuanto al compromiso, se encontró una relación positiva con los altos niveles de motivación autodeterminada, mientras que los niveles bajos de motivación autodeterminada no se relacionaron de manera significativa con el compromiso del atleta. El modelo propuesto en el estudio fue capaz de explicar el 37% de la variabilidad del burnout y el 51% de la varianza del compromiso en los deportistas.

Rodrigues et al. (2022), realizaron un estudio con el propósito de examinar la relación entre la práctica regular de ejercicio físico regular y las respuestas afectivas, y explorar su relación con la satisfacción con la vida, la autoestima y la vitalidad. La muestra consistió en 264 deportistas portugueses, de los cuales 157 eran mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 69 años. Los resultados revelaron que la frecuencia del ejercicio mostró una asociación positiva y significativa con el afecto positivo. A su vez, se encontró una asociación positiva

entre el afecto positivo y la satisfacción con la vida, la autoestima y la vitalidad subjetiva. Por otro lado, se observó una relación negativa entre el afecto negativo y la satisfacción con la vida, la autoestima y la vitalidad subjetiva. Además, se encontró que la frecuencia del ejercicio tenía un efecto indirecto positivo y significativo en la satisfacción con la vida, la autoestima y la vitalidad subjetiva a través del afecto positivo, pero no a través del afecto negativo. Esto sugiere que el ejercicio regular puede tener un impacto positivo en el bienestar psicológico a través de las emociones positivas experimentadas durante la actividad física.

Bienestar psicológico y bienestar subjetivo

Conceptualización

El concepto de bienestar psicológico ha evolucionado constantemente (Zhang y Chen, 2019). Una definición lo describe como “vivir bien”, combinando sentirse bien y funcionar eficazmente (Huppert, 2009). En enfoques anteriores, el bienestar psicológico se ha definido como el grado de satisfacción con la vida, la presencia de emociones positivas y ausencia de emociones negativas (Diener et al., 1997).

Si el bienestar psicológico es reconocido como un componente esencial de la salud, también se debe tener en cuenta que no implica que las personas experimenten sentimientos positivos todo el tiempo. La aparición de emociones negativas es una parte normal de la vida, y saber manejar estas emociones es fundamental para lograr un bienestar a largo plazo (Huppert, 2009).

Se ha observado que las condiciones en que se genera y fluctúa el bienestar psicológico varían según el entorno (Soutter et al., 2011). Además, el bienestar psicológico tiende a verse comprometido cuando las emociones negativas son extremas y persistentes, interfiriendo con la capacidad de una persona para funcionar en su vida (Huppert, 2009).

Por otro lado, existe el concepto de bienestar subjetivo dentro de las aproximaciones para estudiar el bienestar psicológico. Este componente es fundamental en la psicología positiva y se refiere a la evaluación general que una persona hace de su vida, abarcando aspectos afectivos y cognitivos (Diener, 1994).

En los últimos años, la investigación ha identificado tres perspectivas principales para comprender el bienestar psicológico: el enfoque del malestar mental, el enfoque eudaimónico y el enfoque hedónico (Zhang y Chen, 2019). Estas perspectivas buscan profundizar en el estudio del bienestar psicológico y comprender sus diferentes facetas.

Perspectivas del bienestar psicológico

Los primeros estudios sobre el bienestar psicológico lo definieron como la falta de depresión, angustia y otros síntomas clínicos, es decir, como la ausencia de malestar (depresión, estrés, angustia; Ryan y Deci, 2001). A esta perspectiva se le conoce como el enfoque del malestar mental (Zhang y Chen, 2019). Sin embargo, se le concebía como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”, estudios posteriores encontraron que el malestar mental y el bienestar psicológico eran constructos diferentes (González García y Mesa-Gresa, 2018; Headey et al., 1984; Ryff et al., 2006). Se reconoció entonces que el bienestar, al ser más que la mera ausencia de malestar, debe ser estudiado por separado (Huppert, 2009).

Las perspectivas eudaimónica y hedónica son dos enfoques modernos que se centran en los aspectos positivos del bienestar psicológico (Diener, 1984). El enfoque eudaimónica se enfoca en el logro del potencial humano y en un funcionamiento positivo de las personas (Ryff, 1989; Waterman, 1993). En esta perspectiva, se han identificado seis dominios psicológicos que incluyen la aceptación de uno mismo, relaciones positivas, dominio del entorno, crecimiento personal, autonomía propósito en la vida (Ryff, 1989). Sin embargo, otros estudios

también han operacionalizado este enfoque como vitalidad subjetiva (Ryan y Frederick, 1997), florecimiento (Keyes, 2002) o significación (McGregor y Little, 1998).

La perspectiva hedónica se centra en el placer, el disfrute, la satisfacción con la vida y la maximización de estas sensaciones (Ryan y Deci, 2001). Según este enfoque, el bienestar psicológico consiste en experimentar felicidad (Diener et al., 1998) y se define como tener altos nivel de afecto positivo y satisfacción con la vida, y bajos niveles de afecto negativo (Deci y Ryan, 2008; McDowell, 2010). Investigaciones realizadas desde la perspectiva hedónica han evaluado las experiencias placenteras a través del concepto de bienestar subjetivo (Cervelló et al., 2014; Guillén et al., 2018; Zhang et al., 2020), que engloba dimensiones como la satisfacción con la vida, los afectos positivos y negativos y la felicidad (Zhang et al., 2020).

El bienestar hedónico y el eudaimónico son constructos distintos pero correlacionados (McMahan y Estes, 2011; Ryan y Deci, 2001). Aunque existen otras clasificaciones para el bienestar psicológico, que lo han categorizado en constructos orientados al déficit o en constructos basados en la fuerza (Tsang et al., 2012), las perspectivas de malestar mental, bienestar hedónico y bienestar eudaimónico están más fundamentadas teóricamente y reflejan el cambio de enfoque en los estudios del bienestar psicológico (Zhang y Chen, 2019).

Afectos positivos y afectos negativos

Se entiende por afecto a la respuesta fisiológica del organismo provocada por ciertos eventos (Rubia, 2019). Los afectos positivos y negativos son dimensiones del bienestar subjetivo que, aunque originalmente se consideraron como una sola dimensión (Diener, 1984), ahora se sabe que son dimensiones diferentes pero correlacionadas inversamente entre sí (Diener y Emmons, 1985; Watson et al., 1988), y se ubican dentro de la perspectiva hedónica del bienestar (Salavera et al., 2020).

Los afectos positivos se refieren a emociones agradables como la energía, la motivación, el logro, el éxito o el entusiasmo (Salavera et al., 2020). Una persona con afectos positivos altos acostumbrada a experimentar sentimientos de energía, concentración, compromiso, satisfacción, amistad, unión y confianza (Longo, 2015). Asimismo, los afectos positivos están asociados con la extroversión, el optimismo, la resiliencia (Salavera et al., 2020), la percepción de entornos seguros, la resolución de problemas, la creatividad (Orita y Hattori, 2019), y en general, con la felicidad (Salavera et al., 2020; Zhang et al., 2020).

En cuanto a los afectos negativos, estos se refieren a emociones desagradables y malestar (Salavera et al., 2020; Watson et al. 1988), como el miedo, la inseguridad, la frustración, la inhibición y el fracaso (Salavera et al., 2017). La afectividad negativa está relacionada con vivencias o sentimientos de disgusto, nerviosismo, culpa, desprecio, miedo e ira (Rubia, 2019). Una persona con altos niveles de afectos negativos tiende a experimentar aburrimiento, falta de interés, culpa, vergüenza, envidia y tristeza (Salavera et al., 2020). Además, este tipo de afectividad también se ha asociado con el pensamiento explícito y elaborativo (Mitchel y Phillips, 2007).

Se han investigado tanto los afectos positivos como los negativos en diversos contextos sociales, como el ámbito laboral (Orita y Hattori, 2019), la educación universitaria (Zhang et al., 2020), la educación física (Zamarripa et al., 2016) y el deporte (Stoeber, 2011). Estos estudios han permitido identificar que los afectos son respuestas naturales ante los logros y fracasos en la vida (Salvera et al., 2020).

Satisfacción con la vida

La satisfacción con la vida es el componente cognitivo del bienestar subjetivo, y se refiere a la evaluación global que una persona hace de su propia vida (Diener et al., 1985; Pavot et al., 1991). A diferencia de las dimensiones afectivas del bienestar subjetivo que suelen

ser respuestas a corto plazo ante estímulos inmediatos, la satisfacción con la vida refleja una perspectiva a largo plazo e implica valores, principios y metas consistentes en el tiempo (Pavot y Diener, 1993).

Además de evaluar la vida en términos globales, la satisfacción con la vida incluye elementos como los logros realizados y los aspectos que una persona desearía cambiar si pudiera vivir de nuevo (Atienza et al., 2000; Diener et al., 1985). En general, implica que la persona examine aspectos tangibles de su vida y reflexione sobre lo bueno y lo malo realizando un juicio global sobre cómo es su vida (Pavot, et al., 1991; Shin y Johnson, 1978). Estos juicios están influenciados por las comparaciones que una persona hace entre las diferentes circunstancias de su vida basadas en un estándar que considere apropiado (Atienza et al., 2000).

La investigación actual ha analizado la satisfacción con la vida en una gran variedad de contexto, incluyendo el ámbito social (Zhang, 2020), organizacional (Lui et al., 2019), educativo (Vate-U-Lan, 2020), clínico (Gigantesco et al., 2019), así como en el deporte (Eime et al., 2010) y la actividad física (Zhang et al., 2020).

Con relación a estos últimos contextos, se ha reportado que la práctica de actividad física vigorosa (Zhang et al., 2020) y la participación en clubes deportivos (Eime et al., 2010) se relacionan con una mayor satisfacción con la vida. Además, se ha encontrado que la motivación intrínseca en la práctica de actividad física (Vázquez-Zurita y López-Walle, 2019) y el apoyo a la autonomía percibido en entornos educativos (Ferguson et al., 2011) están estrechamente vinculados a la satisfacción con la vida.

Estudios relacionados

En su estudio, McIntyre et al. (1990) investigaron los efectos de la interacción social, el ejercicio y el estrés de la prueba en el afecto positivo (PA) y el afecto negativo (NA), utilizando

el programa de afecto positivo y afecto negativo (PANAS). Dieciocho sujetos de pregrado completaron el PANAS al inicio de un período de una semana para establecer los niveles de referencia de PA y NA. Cada sujeto completó otros tres cuestionarios PANAS durante la semana: uno después de la interacción social, otro después del ejercicio y uno más antes de una prueba estresante. Las puntuaciones de PA y NA se compararon con las puntuaciones iniciales obtenidas para cada sujeto. Los análisis de varianza realizados dentro de los sujetos y las pruebas de comparación múltiple posteriores revelaron que el PA aumentó significativamente con la interacción social y el ejercicio, pero no se vio afectado por el estrés de la prueba. Por otro lado, el NA no se vio afectado por la interacción social y el ejercicio, pero aumentó significativamente con la prueba de estresante.

Los autores también llegan a la conclusión de que el AF representa un estado de compromiso activo y placentero con el entorno. Por lo tanto, actividades físicamente exigentes (como el ejercicio, deportes), actividades hedonistas (como comer y beber) y actividades psicológicamente absorbentes (como discusiones intelectuales intensas) generan aumentos transitorios en el AF. Además, se observa que los niveles de NA no se ven afectados por la presencia o ausencia experiencias activas y placenteras. En cambio, el NA se relaciona con crisis mayores y eventos estresantes que implican problemas de salud, evaluación (como exámenes), vergüenza o fracaso. Sin embargo, estas crisis y eventos estresantes no afectan significativamente el AF, lo que significa que uno puede llevar una vida activa e interesante (con un alto AF) incluso cuando se enfrenta a tensiones y presiones considerables.

En un estudio realizado por Vlachopoulos et al. (2000), se investigó la relación entre los perfiles de motivación de los adultos participantes deportivos y los resultados relacionados con el disfrute, el esfuerzo, el afecto positivo y negativo, la actitud hacia la participación deportiva, la intención de continuar participando en deportes, la satisfacción y la persistencia en el deporte. Los hallazgos indican que los perfiles de motivación deben ser considerado como parte de la

explicación de varios fenómenos relacionados con la motivación, como los analizados en este estudio, es decir, el disfrute, el esfuerzo, el afecto, las intenciones y la persistencia.

El objetivo del estudio realizado por Stebbings et al. (2010), se basó en los principios de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), fue examinar la satisfacción de las necesidades psicológicas, el bienestar y los comportamientos interpersonales percibidos hacia sus atletas, utilizando una muestra de 443 entrenadores de diferentes deportes. Los resultados revelaron que la satisfacción de las necesidades de competencia y autonomía de los entrenadores se correlacionó positivamente con su bienestar psicológico, medio a través del afecto positivo y la vitalidad subjetiva. A su vez, el bienestar psicológico de los entrenadores se asoció positivamente con su percepción de apoyo a la autonomía hacia sus atletas y se relacionó negativamente con sus comportamientos de control percibidos. El estudio concluyó enfatizando la importancia de los entornos de entrenamiento que fomentan la satisfacción de las necesidades psicológicas y el bienestar de los entrenadores, lo que aumenta la probabilidad de que los entrenadores adopten comportamientos interpersonales adaptativos hacia los deportistas.

En otro estudio realizado por Balaguer et al. (2008), basado en los principios de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), se examinaron las relaciones secuenciales entre la percepción del apoyo a la autonomía por parte del entrenador, las necesidades psicológicas, la motivación autodeterminada, la autoestima y la satisfacción con la vida. La muestra consistió en 301 deportistas de diferentes deportes. Los resultados revelaron que la percepción de los deportistas sobre el apoyo a la autonomía brindado por sus entrenadores se asociaba positivamente con la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación. Además, estas dos últimas, junto con la competencia percibida, actuaron como predictoras positivas de la motivación autodeterminada. A su vez, la motivación autodeterminada mostró vínculos positivos con la autoestima y la satisfacción con la vida.

En un estudio realizado en el contexto de la educación física por Zamarripa et al. (2016), participaron 734 estudiantes de nivel secundaria en México. El objetivo del estudio fue examinar si la percepción de los estudiantes sobre el apoyo del profesor de educación física a sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones contribuyen a promover su bienestar y reducir su malestar, a través de la motivación como mecanismo mediador. Los resultados mostraron que aquellos estudiantes que perciben que su profesor apoya sus necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación presentaban niveles más altos de motivación autónoma y menor no motivación, lo que a su vez generaba mayores percepciones de afectos positivos y menores percepciones de afectos negativos. El estudio concluye resaltando la importancia de la motivación autónoma como mecanismo mediador para promover el bienestar en los estudiantes y reducir el malestar en las clases de educación física.

En un estudio realizado por Barbosa-Luna et al. (2017), se examinaron las relaciones entre la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores a nivel de equipo y los afectos y el burnout a nivel individual, mediados por la motivación autodeterminada. Participaron 745 atletas universitarios de diversos deportes, quienes completaron los instrumentos de evaluación. Los resultados mostraron que, a nivel individual, la motivación autodeterminada se relacionaba positivamente con el afecto positivo y negativamente con el afecto negativo y las tres dimensiones de burnout. A nivel del equipo, la motivación autodeterminada se relacionaba positivamente con el afecto positivo y negativamente el afecto negativo, así como con las tres dimensiones del burnout. Tanto el clima de implicación en la tarea como el de implicación en el ego tuvieron un efecto indirecto sobre el bienestar y el malestar a través de la motivación autodeterminada. Los autores sugieren que los entrenadores deben promover un clima de implicación en tarea para mejorar el bienestar de los deportistas. También se confirmó que una motivación más autodeterminada se asocia con afectos positivos, lo que lleva a los deportistas a sentir entusiasmo, activos y alerta durante los partidos

y entrenamientos. Por otro lado, la motivación es menos autodeterminada o inexistente, aumentan los indicadores de burnout y disminuye los afectos positivos, lo que provoca angustia, ira, desprecio y otros efectos negativos en los deportistas.

Antunes et al. (2019) llevaron a cabo la validación de la traducción de la escala PANAS, que consta de 20 ítems en su versión original, y también validaron su modelo de medición, incluyendo una versión abreviada, en una muestra de portugueses de adultos mayores de 60 años o más. Posteriormente, realizaron un análisis factorial confirmatorio para probar el modelo. Los autores llegaron a la conclusión de que los adultos mayores que practican en una mayor cantidad de actividad física perciben niveles más altos de afecto positivo y niveles más bajos de afecto negativo.

El fútbol

Conceptualización

El fútbol es el espectáculo más influyente de nuestro tiempo. No hay otro fenómeno comparable que tenga la misma capacidad de influencia en todos los ámbitos, tanto a nivel nacional como internacional. Este deporte atrae a una amplia audiencia, desde reyes y presidentes hasta ciudadano comunes (Alcaide, 2009).

El deporte, en general, actúa como un factor de unificación a nivel global, ya que el gusto y el conocimiento por esta disciplina trasciende fronteras, creencias y razas. En este estudio, nos centraremos específicamente en el fútbol, que es el pilar central de nuestra investigación.

El fútbol tiene un atractivo universal, como lo demuestra el hecho de que el Comité Olímpico Internacional (COI, 2021) afilia actualmente a 93 países, en comparación con los 193 países que conforman la Naciones Unidas (ONU, 2021). Estas organizaciones de renombre mundial no se comparan con los 211 países que forman parte de la Federación Internacional

de Fútbol Asociación (FIFA, 2021). Esto resalta la relevancia y el alcance global del fútbol, lo cual justifica su importancia como tema de estudio.

Según la Ley General de Cultura Física y Deporte de México (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2013), el deporte se conceptualiza como una actividad física que está organizada y reglamentada, con el propósito de preservar y mejorar la salud física y mental, así como promover el desarrollo social, ético e intelectual, logrando resultados en competencias. Es importante destacar que, aunque existan muchas definiciones a nivel mundial, la ley mexicana enfatiza sus características principales de reglamentación, organización, competitividad y su capacidad de promover el desarrollo personal y social.

Una definición clásica considera el ejercicio físico como cualquier actividad física que se realiza de manera planificada, ordenada, repetida y deliberada, con el objetivo de mejorar la condición física (Caspersen et al., 1985). Por otro lado, en el caso de la práctica deportiva, se añade la existencia de competencias, la adhesión a reglas establecidas y el respaldo de organizaciones estructuradas e institucionalizadas que regulan su práctica. Estas diferencias entre el ejercicio y el deporte no solo son interesantes desde un punto de vista conceptual, sino que también son fundamentalmente para establecer su relación con la salud y la calidad de vida de las personas.

El drama actual del deporte radica en que los estudios serios realizados sobre él, no son ampliamente conocidos, no solo por los aficionados en general, sino incluso por la mayoría de los informadores, dirigentes deportivos y responsables políticos. José María Cagigal una figura contemporánea de referencias, expresó esta preocupación que aún sigue siendo relevante en la actualidad (Cajigal, 1975).

El deporte se define como un juego organizado que implica realizar esfuerzo físico y sigue una estructura formal, con un conjunto claro y explícito de reglas y normas de comportamiento. Por lo tanto, el deporte es una práctica física ordenada y reglamentada. Esta

categorización se menciona en el estudio sobre definiciones prácticas relacionadas con el deporte (Colcas, 2008).

Características

El fútbol ofrece numerosos beneficios para personas de todas las edades, siendo un deporte con gran cantidad de seguidores en todo el mundo y también practicantes. Gracias a la intensidad física del fútbol, se convierte en una actividad altamente beneficiosa para el corazón y el sistema circulatorio en general, mejorando la función cardíaca y la oxigenación.

La práctica del fútbol también favorece el equilibrio corporal de los jugadores, ya que implica precisión, velocidad y fuerza, y el equilibrio es fundamental para desarrollar estas habilidades. Uno de los mayores beneficios es el fortalecimiento y tonificación de los músculos, ya que prácticamente todo el cuerpo está en movimiento. Se utilizan los músculos de las piernas, los glúteos, el abdomen y los pectorales, y la práctica regular ayuda a mantener un fortalecimiento constante.

El deporte, debido a su naturaleza, es una manifestación evidente y explícita del rendimiento de los deportistas ante su entorno, que incluye al entrenador, al público y a los padres. Existe un énfasis en logran objetivos o estándares personales en el deporte. La interacción entre el entrenador y el deportista influye en los entrenamientos y en el rendimiento deportivo. Además, el entrenador se convierte en otra importante fuente de evaluación, además de los padres, para los deportistas (Dunn et al., 2002; Smith et al., 1979).

Capítulo 2

Fundamentos metodológicos

Fundamentos metodológicos

En este apartado se describen los métodos utilizados en el estudio. Estos métodos incluyen la definición operacional de las variables, el diseño del estudio, la población y muestra seleccionada, los criterios de inclusión y exclusión, los instrumentos de medición utilizados, el procedimiento empleado para la recolección de datos, así como el análisis realizado sobre los datos obtenidos.

Definición operacional de las variables

Presentación de las tareas

Es el momento de la clase de educación física o entrenamiento deportivo en el que el profesor/entrenador comunica a sus alumnos/deportistas las tareas de aprendizaje (Rink, 2019).

Regulación intrínseca

Tipo más autodeterminado de motivación y se da cuando el comportamiento es realizado por el simple placer y satisfacción que se obtiene al hacerlo (Ryan y Deci, 2000a).

Regulación externa

Realización de un comportamiento para obtener una recompensa o evitar castigos (Deci y Ryan, 2002).

No motivación

Estado en el cual una persona carece de intención para actuar y se da cuando no se perciben las consecuencias entre las acciones y sus consecuencias (Ryan y Deci, 2000b).

Afectos positivos

Dimensión del bienestar subjetivo asociada a emociones agradables como la energía, el optimismo, el éxito o el entusiasmo (Salavera et al., 2020).

Afectos negativos

Dimensión del bienestar subjetivo asociada a emociones desagradables y al malestar, tales como el miedo, la frustración, el fracaso o el miedo (Salavera et al., 2020).

Tipo de estudio

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, ya que los datos fueron obtenidos mediante instrumentos que proporcionaban valores numéricos y fue realizado un análisis estadístico (Hernández et al., 2014). Asimismo, se considera un estudio no experimental y descriptivo, ya que su objetivo principal es describir y detallar el comportamiento de las variables en un entorno no manipulado (Ato et al., 2013). Además, se clasifica como un correlacional, ya que busca explorar el grado de asociación entre las variables de estudio, así como evaluar hipótesis y establecer valores predictivos de una variable sobre otra (Hernández et al., 2014). Por último, en cuanto a su diseño temporal, se trata de un estudio transversal, ya que la recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento (Bunge, 2009).

Población

La población en la cual se desarrolló el estudio, fueron futbolistas de equipos representativos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Esta institución está conformada por 29 preparatorias y 26 facultades, todas con distribución en los diferentes municipios del estado de Nuevo León. Existen en total 179 equipos representativos de los cuales, 135 son de las diversas facultades y 44 de preparatorias, tanto en la rama varonil (88) como en la femenil (91), obteniendo una población total de 3,580 jugadores.

Tamaño de la muestra y tipo de muestreo

Para determinar el tamaño de la muestra se empleó el criterio psicométrico recomendado de 10 sujetos por cada ítem de los instrumentos de medición empleados (Argibay, 2009). Partiendo de este criterio, y considerando los tres instrumentos empleados que en total cuentan con un total de 39 ítems (11 de la Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador, 18 de la Escala de Motivación en el Deporte Revisada y 20 de la Escala de Afectos Positivos y Negativos), se determinó contar con un tamaño muestral mínimo de 390 participantes.

Por su parte, con el propósito de establecer el poder estadístico con el tamaño muestral determinado y detectar relaciones relevantes entre las variables de estudio, se realizaron estimaciones del tamaño de la muestra para regresiones múltiples, asumiendo un tamaño del efecto pequeño ($f^2 = 0.05$) para un máximo de cuatro predictores y un nivel alfa de 0.05 para obtener un nivel de poder estadístico de 0.80, el tamaño de la muestra requerido fue de 223 sujetos (Faul et al., 2009).

Con relación al tipo de muestreo, este fue no probabilístico e intencionado, ya que, por situaciones derivadas de la falta de autorización de algunos equipos, solo se pudo contar acceso a un limitado número de ellos.

Criterios de inclusión y exclusión

Como criterios de inclusión se establecieron:

- Ser estudiante regular de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ser jugador de un equipo de fútbol representativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Haber participado al menos en el 90% de los entrenamientos del equipo.

Como criterios de exclusión se establecieron:

- Haber sufrido alguna lesión que le impidiera participar de más de un 50% de los entrenamientos.

Como criterios de eliminación se establecieron:

- Haber proporcionado datos incompletos en los cuestionarios.
- Haber mostrado desinterés o falta de cuidado al responder a los cuestionarios.

Participantes

La muestra estuvo conformada 410 (284 hombres y 126 mujeres) jugadores de diferentes equipos representativos de fútbol, de los cuales 301 pertenecían a 21 facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León y 141 a seis preparatorias de esta misma institución. Los participantes contaban con edades comprendidas entre los 14 y 27 años ($M = 17.82$; $DT = 2.31$) y en promedio contaban con 1.61 años ($DT = 0.99$) con el mismo entrenador. Así mismo, el 77.8% de los participantes señaló tener el mismo entrenador de la temporada anterior y que en promedio entrenaban 4 días semanales ($DT = 1.40$) con un promedio de 7.4 horas ($DT = 4.39$). en ese mismo intervalo de tiempo.

Instrumentos

Presentación de las tareas

Para medir la variable de presentación de las tareas se utilizó la Escala de Presentación de las Tareas por el Entrenador (EPTE; Tristán et al., 2016). El cuestionario está conformado por 11 ítems que solicitan información a los deportistas relacionada a aspectos de la presentación de las tareas que efectúa su entrenador como lo son la claridad en las demostraciones y explicaciones. Los ítems cuentan con opción de respuesta en estilo Likert

que va desde 1, “*completamente en desacuerdo*”, hasta 5 “*completamente de acuerdo*”. A continuación, se enlistan los ítems que conforman esta escala:

1. Mi entrenador(a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.
2. Mi entrenador(a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.
3. Mi entrenador(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.
4. Mi entrenador(a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.
5. Mi entrenador me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.
6. Mi entrenador(a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar.
7. Mi entrenador(a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento.
8. Mi entrenador(a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.
9. Mi entrenador(a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.
10. Mi entrenador(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.
11. Mi entrenador(a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.

Motivación

Escala de Motivación en el Deporte Revisada (Pelletier et al., 2013) en su versión al español hablado en México (Pineda-Espejel et al., 2015). La versión original de este instrumento (Pelletier et al., 2013) está conformada por 18 ítems divididos en seis factores (motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa, y desmotivación). Los ítems tienen una opción de respuesta estilo Likert de 1, “*Totalmente en desacuerdo*” a 7 “*Totalmente de acuerdo*”. La versión adaptada al contexto

mexicano (Pineda-Espejel et al., 2015) elimina un ítem y plantea los mismos factores además de tres factores de segundo orden (motivación autónoma, motivación controlada, y desmotivación), no obstante, el estudio de Barbosa-Luna et al. (2017) emplea el mismo instrumento donde todos los ítems presentan un ajuste satisfactorio. En este estudio, las fiabilidades del instrumento fueron satisfactorias con los 18 ítems de la escala original, por lo que se decidió mantener para los siguientes análisis. Los ítems están precedidos por el encabezado “Por favor, indica el nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:”. A continuación, se enlistan:

1. Porque me emociona aprender más acerca de mi deporte.
2. Porque es muy interesante aprender cómo puedo mejorar.
3. Porque me emociona descubrir nuevas estrategias de rendimiento.
4. Porque practicando deporte reflejo la esencia de quien soy.
5. Porque a través del deporte, estoy viviendo de acuerdo a mis principios.
6. Porque participar en el deporte es una parte integral de mi vida.
7. Porque es una de las mejores formas que tengo para desarrollar otros aspectos de mí mismo/a.
8. Porque he escogido este deporte como una forma de desarrollarme a mí mismo/a.
9. Porque valoro que es una buena forma para desarrollar aspectos de mí mismo/a.
10. Porque me sentiría mal si no me tomo el tiempo para hacerlo.
11. Porque me siento bien conmigo mismo cuando lo hago.
12. Porque vale la pena practicarlo.
13. Porque la gente que me importa se molestaría conmigo si no lo hago.
14. Porque la gente que me rodea me recompensa cuando lo hago.
15. Porque creo que los demás lo desaprobarían conmigo si no lo hago.
16. Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero actualmente me pregunto si debería continuar haciéndolo.
17. No lo sé... Siento que no soy capaz de tener éxito en este deporte.
18. No lo tengo claro, en realidad no creo que este sea mi deporte.

Afectos positivos y negativos

Para medir los afectos positivos y negativos se empleó la Escala de Afectos Positivos y Negativos (Watson et al., 1988), la cuál ha sido utilizada en estudios previos en el contexto deportivo mexicano (Barbosa-Luna et al., 2017). Esta escala está conformada por 20 ítems distribuidos en dos factores: los afectos positivos (10 ítems) y los afectos negativos (10 ítems). Su opción de respuesta es de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representa *nada* y 5 representa *extremadamente*. Los ítems estuvieron precedidos por el encabezado: “*Indique como se siente generalmente*”. Los ítems de la escala son los siguientes:

1. Interesado por cosas
2. Angustiado
3. Emocionado
4. Disgustado
5. Fuerte
6. Culpable
7. Asustado
8. Hostil (agresivo)
9. Entusiasmado
10. Orgullosa
11. Irritable
12. Alerta
13. Avergonzado
14. Inspirado
15. Nervioso
16. Decidido
17. Atento
18. Inquieto
19. Activo
20. Atemorizado

Procedimiento

Tras obtener la autorización de los directivos de los diferentes equipos participantes, un encuestador previamente capacitado acudió en compañía de un investigador a una sesión normal de entrenamiento de los equipos. El encuestador comunicó a los deportistas los objetivos del estudio, así como la voluntariedad de la participación y que no existían efectos secundarios asociados a la toma de datos. De la misma forma, se solicitó el consentimiento informado de aquellos deportistas que decidieron participar y se les informó sobre la no existencia de respuestas correctas ni incorrectas. La toma de datos tomó un aproximado de 15 minutos. El entrenador(a) no estuvo presente durante este procedimiento para evitar condicionar o incidir en las respuestas de los participantes. Durante todo el procedimiento estuvo presente el encuestador quién se mantuvo al tanto para aclarar cualquier pregunta y se siguieron todos los protocolos éticos recomendados por la *American Psychological Association* (APA).

Análisis de datos

Los datos recopilados fueron organizados en una base de datos en el software SPSS versión 25, en el que se realizaron los análisis descriptivos, de correlación (correlación de Pearson) y de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach). Los análisis factoriales confirmatorios y los análisis de ecuaciones estructurales se realizaron en el software AMOS versión 24. En ambos análisis, se tomaron en cuenta los siguientes índices de bondad de ajuste: el estadístico chi-cuadrado (χ^2), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y la raíz promedio del error de aproximación (RMSEA; Hu y Bentler, 1999; Kline, 2005).

En el cálculo de los efectos indirectos y poder establecer así la existencia de algún tipo de mediación, se empleó el método de bootstrap estimando un intervalo de confianza de sesgo corregido (bias-corrected bootstrap confidence interval method; MacKinnon et al., 2004;

William y MacKinnon, 2008) utilizando la extensión para SPSS PROCESS versión 4.1 (Hayes y Rockwood, 2017). Este método implica la estimación del producto de los coeficientes de regresión que calculan los efectos indirectos (a_1b_1 ; a_1c_1 ; a_2b_2 ; a_2c_2 ; a_3b_3 ; a_3c_3), donde a_1 , a_2 y a_3 son los coeficientes que estiman la relación entre la presentación de las tareas y la regulación intrínseca, regulación externa y no motivación, respectivamente, b_1 , b_2 y b_3 son los coeficientes de estimación de las asociaciones entre la regulación intrínseca, regulación externa y no motivación, respectivamente y los afectos positivos, y c_1 , c_2 y c_3 , representan los coeficientes de estimación entre la regulación intrínseca, regulación externa y la no motivación y los afectos negativos, respectivamente. Posteriormente se obtienen los intervalos de confianza bootstrap CS para los efectos indirectos (a_1b_1 ; a_1c_1 ; a_2b_2 ; a_2c_2 ; a_3b_3 ; a_3c_3) y si el intervalo de confianza no incluye el cero, se rechaza la hipótesis nula de mediación y se obtiene evidencia empírica del efecto indirecto.

Capítulo 3
Resultados

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos luego del análisis estadístico realizado a los datos recopilados. En la primera parte se presentan los resultados descriptivos de las variables analizadas, seguidos de los resultados de los análisis factoriales confirmatorios y los análisis de ecuaciones estructurales, para, finalmente, presentar los análisis de mediación.

Análisis de distribución de los datos

Para determinar el supuesto de distribución normal de los datos obtenidos, se realizaron análisis de asimetría y curtosis a todos los ítems (39) de los cuestionarios, y se siguió el criterio señalado por Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) de valores en los rangos de -1,1. En la Tabla 1 se presentan los valores de asimetría y curtosis de cada uno de los ítems, donde se puede observar que el 64.1% de los ítems están fuera de este rango, por lo que se asume la falta de normalidad en los datos.

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas y valores de asimetría y curtosis de los ítems

Ítem	Media	DT	Asimetría	Curtosis
EPTE1	4.28	0.77	-1.20	2.25
EPTE2	4.26	0.77	-1.09	2.02
EPTE3	3.71	1.23	-0.84	-0.19
EPTE4	4.26	0.85	-1.25	1.94
EPTE5	4.03	0.91	-0.94	0.99
EPTE6	4.36	0.78	-1.55	3.64
EPTE7	4.13	0.84	-0.94	1.18
EPTE8	4.14	0.84	-1.02	1.40

EPTE9	4.19	0.90	-1.16	1.38
EPTE10	4.32	0.82	-1.35	2.31
EPTE11	4.25	0.85	-1.28	2.15
EMDR1	6.37	1.05	6.14	6.14
EMDR2	6.43	0.99	8.11	8.11
EMDR3	6.38	1.03	7.71	7.71
EMDR4	6.17	1.21	3.89	3.89
EMDR5	6.08	1.19	2.07	2.07
EMDR6	6.39	1.05	5.93	5.93
EMDR7	6.25	1.14	3.88	3.88
EMDR8	6.37	1.02	5.37	5.37
EMDR9	6.31	1.10	4.35	4.35
EMDR10	5.19	1.82	-0.04	-0.04
EMDR11	6.34	1.23	5.40	5.40
EMDR12	6.40	1.07	5.70	5.70
EMDR13	3.11	2.25	-1.17	-1.17
EMDR14	3.31	2.21	-1.34	-1.34
EMDR15	2.90	2.17	-0.99	-0.99
EMDR16	3.12	2.30	-1.31	-1.31
EMDR17	2.81	2.25	-0.91	-0.91
EMDR18	2.18	1.93	0.57	0.57
EAPN1	3.41	1.20	-0.62	-0.42
EAPN2	1.93	0.94	0.882	0.25
EAPN3	4.10	0.90	-0.88	0.58
EAPN4	1.87	1.01	1.01	0.27
EAPN5	4.05	0.90	-0.85	0.61
EAPN6	1.66	0.91	1.47	1.97
EAPN7	1.60	0.95	1.77	2.81

EAPN8	1.98	1.17	0.95	-0.12
EAPN9	4.06	1.01	-1.14	1.09
EAPN10	4.03	1.06	-1.03	0.48
EAPN11	1.57	0.82	1.36	1.20
EAPN12	3.01	1.26	-0.11	-0.97
EAPN13	1.53	0.87	1.76	2.61
EAPN14	3.92	1.13	-1.02	0.41
EAPN15	2.22	1.18	0.66	-0.55
EAPN16	4.14	0.94	-1.17	1.27
EAPN17	4.06	0.89	-1.06	1.52
EAPN18	2.52	1.23	0.39	-0.91
EAPN19	4.23	0.86	-1.38	2.49
EAPN20	1.72	1.03	1.44	1.31

Nota. *DT* = Desviación típica; *EPTE* = Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador, *EMDR* = Escala de Motivación en el Deporte Revisada, *EAPN* = Escaña de Afectos Positivos y Negativos.

Estadísticos descriptivos

Como primer paso para obtener los estadísticos descriptivos de las variables señaladas en el modelo hipotetizado (ver Figura 1), se determinó la adecuada consistencia interna de cada uno de los instrumentos. Esto fue determinado mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), y en el que puntajes por encima del .70 son señalados como adecuados (Oviedo y Campo-Arias, 2005; Peterson, 1970).

Para esto, son analizados todos los ítems que componen la variable teorizada. En el caso de la presentación de las tareas, al ser una escala unidimensional (Tristán et al., 2016), fueron los 11 ítems del instrumento. Para la regulación intrínseca se analizaron los ítems 1 al 3, los ítems 13 al 15 para la regulación externa, mientras que para la no motivación se analizaron

los ítems 16 al 18. En el caso de los afectos positivos fueron analizados los ítems 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19; mientras que para los afectos negativos se analizaron los ítems 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20. En la Tabla 2 se puede observar que todos los coeficientes de Alfa de Cronbach estuvieron por encima del .70 recomendado (valores α entre .78 y .95), por lo que se obtuvo evidencia de la buena consistencia interna de los instrumentos.

El siguiente paso consistió en calcular las variables hipotetizadas al promediar los ítems que componen cada variable latente. En la Tabla 2 se pueden observar las puntuaciones medias de cada una de las variables y en el caso de la presentación de las tareas y los afectos positivos, partiendo de un rango de 1 a 5, presentan puntuaciones altas, mientras que los afectos negativos, también en ese mismo rango, presenta un valor medio muy cercano al mínimo. Por su parte, en el caso de la motivación, cuya puntuación está en el rango de 1 a 7, se puede apreciar un alto valor medio de la regulación intrínseca y bajo de la desmotivación.

Los últimos resultados descriptivos presentados en la Tabla 2 corresponden a la correlación entre las variables. Al no cumplirse el supuesto de normalidad se empleó la *rho* de Spearman como estimador y se encontró que todas las correlaciones, fueron estadísticamente significativas ($p < .05$). La presentación de las tareas se correlacionó de manera positiva con la regulación intrínseca y los afectos positivos, mientras que, de manera negativa con la regulación externa, desmotivación y los afectos negativos. La correlación entre la regulación intrínseca y la regulación externa, no motivación y afectos negativos fue negativa, mientras que, con los afectos positivos, fue positiva. En el caso de la regulación externa, las correlaciones con la no motivación y los afectos negativos fueron positivas, y negativas con los afectos positivos. Por su parte, la correlación entre la no motivación y los afectos positivos fue negativa, mientras que con los afectos negativos fue positiva. Finalmente, la correlación entre los afectos fue negativa.

En lo relacionado a las puntuaciones medias, se puede observar que, en el caso de la presentación de las tareas, al puntuar 4.17 ($DT = 0.68$) se encuentra cerca del rango máximo

(5), por lo que se observa una alta calidad en la presentación de las tareas. En cuanto a los tipos de motivación, la regulación intrínseca fue la que más alta puntuación media tuvo ($M = 6.68$, $DT = 0.94$), seguida de la regulación externa ($M = 3.11$, $DT = 2.05$) y la no motivación, que presentó una puntuación baja ($M = 2.70$, $DT = 1.81$). Los afectos positivos puntuaron una media de 3.90 ($DT = 0.66$) y los afectos negativos presentaron una media de 1.86 ($DT = 0.68$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos, fiabilidades y correlaciones entre variables de estudio

Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>Cur</i>	α	1	2	3	4	5
1. Presentación	4.17	0.68	-1.40	3.99	.93	-				
2. Motivación intrínseca	6.39	0.94	-2.29	6.68	.91	.31**	-			
3. Regulación externa	3.11	2.05	0.54	-1.09	.92	-.14**	-.22**	-		
4. Desmotivación	2.70	1.81	0.87	-0.36	.78	-.17**	-.29**	.59**	-	
5. Afectos positivos	3.90	0.66	-0.66	-0.98	.84	.27**	.38**	-.08**	-.22**	-
6. Afectos negativos	1.86	0.68	-1.18	1.33	.86	-.17**	-.18**	.17**	.24*	-.12*

Nota. *M* = Media; *DE* = Desviación estándar; *As* = Asimetría; *Cur* = Curtosis; α = Alfa de Cronbach; ** $p < .01$, * $p < .05$; Presentación = Presentación de las tareas.

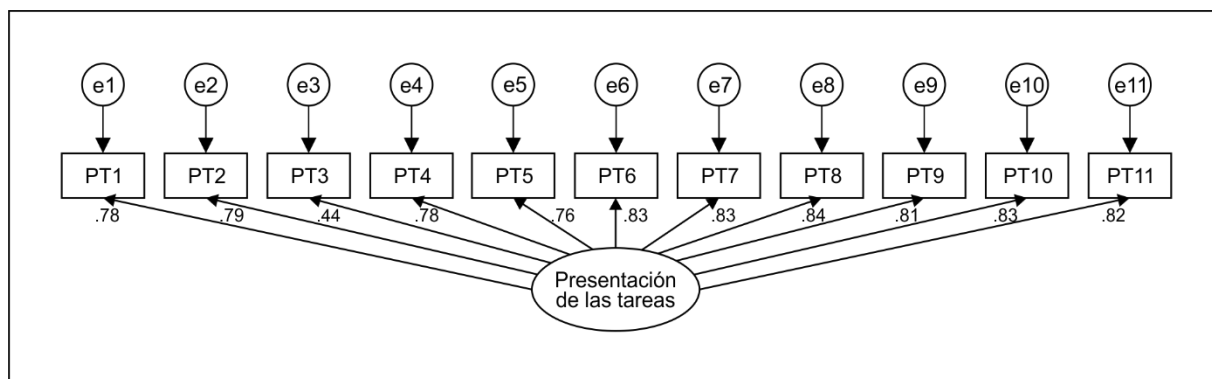
Análisis Factorial Confirmatorio

Con el objetivo de determinar la validez y buen funcionamiento factorial para cada una de las escalas empleadas, se realizaron análisis factoriales confirmatorios (Byrne, 2016). Ante la falta de normalidad encontrada en los ítems, ya que la mayoría de ellos se encontraba fuera de los rangos de -1, 1 (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), se utilizó la opción de “remuestreo *bootstrap*” sugerido por varios autores (Byrne, 2001; Yung y Bentler, 1996) y el método de ajuste de libre distribución asintótica (*adf-Asymptotically Distribution Free*), en los análisis factoriales confirmatorios.

En la Figura 6 se muestra la representación gráfica del análisis factorial confirmatorio realizado a la Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador. En ella se puede observar que todas las saturaciones factoriales estuvieron por encima del .40, las cuales, fueron también significativas ($p < .001$). Los índices de bondad de ajuste fueron, con excepción del RMSEA, satisfactorios ($\chi^2 = 221.36$, $gl = 44$, $p < .00$; CFI = .95; TLI = .93, RMSEA [CI 90% = .08, .11] = .09).

Figura 6

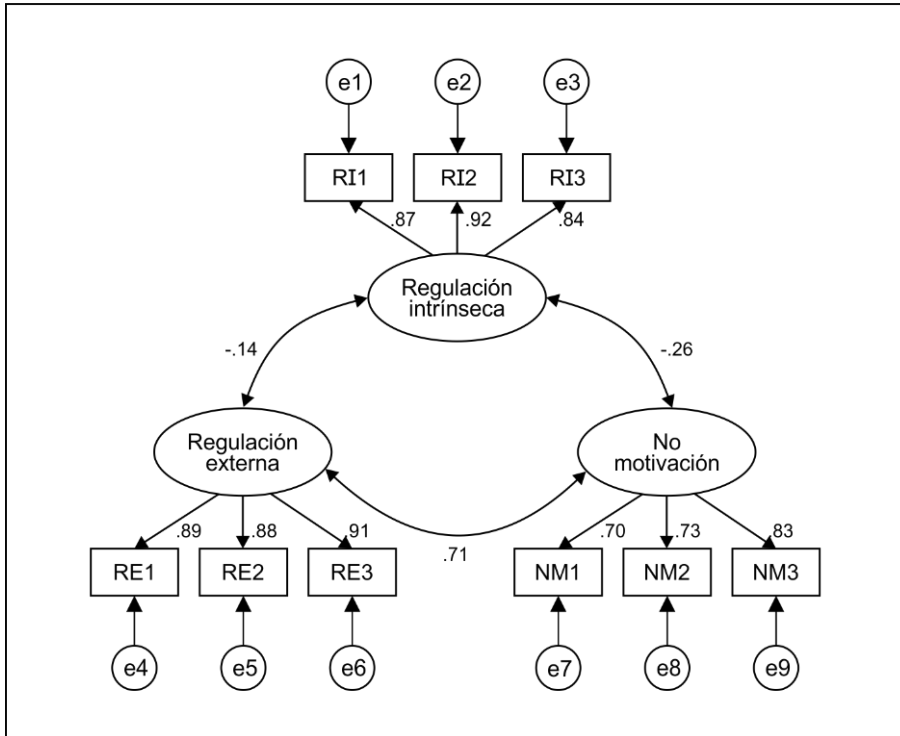
Representación gráfica del análisis factorial confirmatorio para la Escala de Presentación de las Tareas del Entrenador



Los resultados del modelo para los tipos de motivación se presentan en la Figura 7. Los índices de ajuste del modelo fueron, con excepción del RMSEA, satisfactorios ($\chi^2 = 114.97$, $gl = 24$, $p < .00$; CFI = .96; TLI = .94, RMSEA [CI 90% = .07, .11] = .09). De la misma manera, como se puede observar en la Figura 8, todos los ítems presentaron saturaciones por encima del .70, siendo todas significativas ($p < .001$).

Figura 7

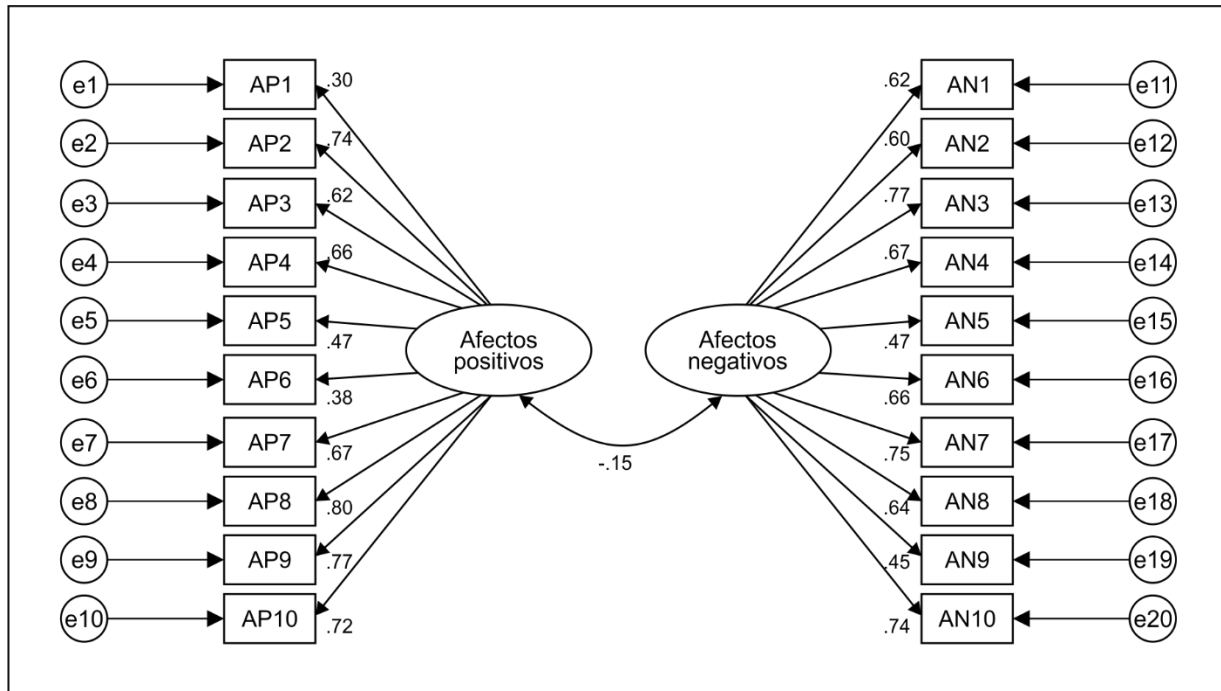
Representación gráfica del análisis factorial confirmatorio para las dimensiones de regulación intrínseca, regulación externa y desmotivación



El último de los análisis factoriales confirmatorios fue realizado a la Escala de Afectos Positivos y Negativos. Los índices de ajuste se encontraron justo debajo del punto de corte señalado en la literatura del .90 para el CFI y TLI ($\chi^2 = 496.89$, $gl = 169$, $p < .00$; CFI = .89; TLI = .88, RMSEA [CI 90% = .06, .07] = .06). Dado la relevancia teórica de la variable, así como al hecho de que todos los ítems saturaron de manera positiva y significativa ($p < .05$; ver Figura 8), se decidió mantener estas variables latentes para los análisis de ecuaciones estructurales.

Figura 8

Representación gráfica del análisis factorial confirmatorio para la Escala de Afectos Positivos y Negativos



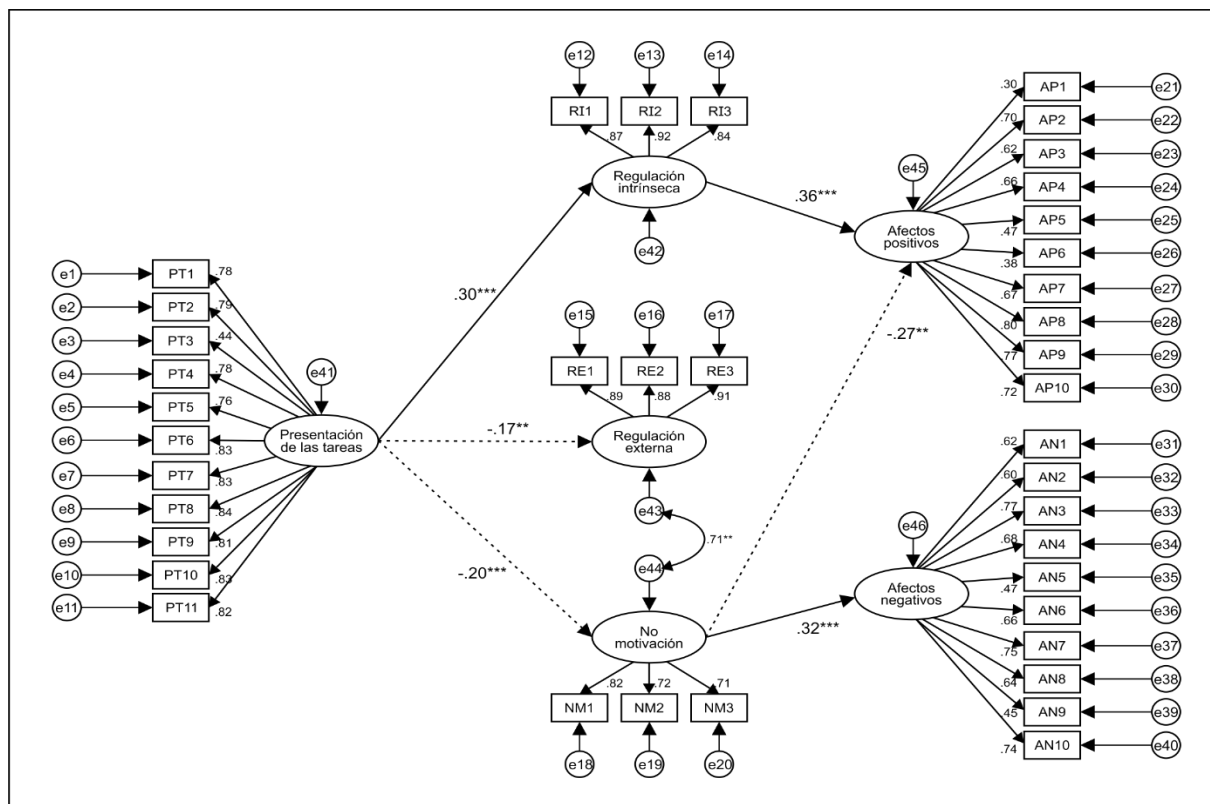
Análisis de Ecuaciones Estructurales

Para determinar el grado y tipo de asociación entre las variables del modelo hipotetizado se realizó un análisis de ecuaciones estructurales.

El modelo hipotetizado presentó índices de bondad de ajuste satisfactorios para el CFI y TLI, no así para el TLI ($\chi^2 = 1661.49$, $gl = 731$, $p < .00$; CFI = .90; TLI = .89, RMSEA [CI 90% = .05, .05] = .05), no obstante, al correlacionar los errores de medida de la regulación externa y la desmotivación, lo cual, se hizo al ser tipos de motivación continuas, los índices de ajuste mejoraron para ser todos satisfactorios ($\chi^2 = 1487.90$, $gl = 730$, $p < .00$; CFI = .917; TLI = .912, RMSEA [CI 90% = .047, .054] = .050). La correlación entre ambos errores fue significativa ($p < .001$).

En la Figura 9 se presenta la solución estandarizada del modelo. En ella, se puede apreciar que existe una asociación positiva y significativa entre la presentación de las tareas y la motivación intrínseca ($\beta = .30, p < .001$), mientras que la asociación de la presentación de las tareas con la regulación externa y la desmotivación fue negativa y significativa ($\beta = -.17, p < .01$; $\beta = -.20, p < .001$, respectivamente). Por su parte, la motivación intrínseca solo se relacionó de manera significativa con los afectos positivos ($\beta = .36, p < .001$); la regulación externa no se asoció de manera significativa con los afectos positivos y negativos, mientras que la desmotivación se relacionó de manera negativa ($\beta = -.27, p < .01$) con los afectos positivos, y de forma positiva con los afectos negativos ($\beta = .32, p < .001$). Ambas asociaciones fueron estadísticamente significativas.

Figura 9
Solución estandarizada del modelo hipotetizado



Nota. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Análisis de mediación

Luego de encontrar asociaciones significativas entre la presentación de las tareas y los tres tipos de motivación analizados en el modelo, así como de la regulación intrínseca con los afectos positivos y la desmotivación con los afectos positivos y negativos, se identificaron tres posibles efectos indirectos. Para estimarlos, se utilizó el método de bootstrap estimando un intervalo de sesgo corregido el método de bootstrap estimando un intervalo de confianza de sesgo corregido (bias-corrected bootstrap confidence interval method; MacKinnon et al., 2004; William y MacKinnon, 2008).

Para el modelo hipotetizado (M1), se planteó que a_1 , a_2 y a_3 son los coeficientes que estiman la asociación entre la presentación de las tareas y la regulación intrínseca, regulación externa y desmotivación, respectivamente. b_1 , b_2 y b_3 son los coeficientes de estimación de las relaciones la regulación intrínseca, regulación externa y motivación, respectivamente, y los afectos positivos. Por su parte, c_1 , c_2 y c_3 , representan los coeficientes de estimación entre la regulación intrínseca, regulación externa y la no motivación y los afectos negativos, respectivamente.

Al obtener los intervalos de confianza bootstrap CS para los efectos indirectos ($a_1b_1 = 0.66$; CI 95% = [0.29, 0.12]; $a_1c_1 = -0.01$; CI 95% = [-0.04, 0.02]; $a_2b_2 = -0.01$; CI 95% = [-0.03, -0.0003]; $a_2c_2 = -0.01$; CI 95% = [-0.03, 0.01]; $a_3b_3 = 0.02$; CI 95% = [0.005, 0.05]; $a_3c_3 = -0.03$; CI 95% = [-0.06, -0.005]), se encontró que para el efecto indirecto de la presentación de las tareas a través de la regulación intrínseca, regulación externa y desmotivación, sobre los afectos positivos, no incluyó el cero, por lo cual, se obtiene evidencia de mediación. En el caso de los efectos indirectos de la presentación de las tareas sobre los afectos negativos a través de los tres tipos de motivación, solo se encontró que el efecto indirecto a través de la desmotivación no incluyó el cero, por lo que solo existe evidencia de mediación a través de este tipo de motivación.

Finalmente, para conocer el tipo de mediación existente se puso a prueba un modelo alternativo (M2) en el que se añadió una relación directa entre la presentación de las tareas y los afectos positivos y negativos. El modelo presentó índices de ajuste satisfactorios ($\chi^2 = 1468.60$, $gl = 728$, $p < .00$; CFI = .919; TLI = .913, RMSEA [CI 90% = .046, .054] = .050) y la asociación directa entre la presentación de las tareas y los afectos positivos fue positiva y significativa ($\beta = .21$, $p < .001$), mientras que la asociación con los afectos negativos no fue significativa ($\beta = -.10$, $p > .05$). En cuanto a la relaciones entre la presentación de las tareas y la regulación intrínseca, regulación externa y desmotivación mantuvieron, siguieron siendo significativas ($\beta = .29$, $p < .01$; $\beta = -.17$, $p < .01$; $\beta = -.18$, $p < .01$, respectivamente), mientras que la regulación intrínseca siguió sin asociarse de manera significativa con los afectos positivos y negativos ($p > .05$). La desmotivación por su parte se asoció de manera negativa y significativa con los afectos positivos ($\beta = -.24$, $p < .05$) y de forma positiva y significativa, con los afectos negativos ($\beta = .31$, $p < .01$).

Al realizar la comparación del modelo hipotetizado (M1) con el modelo alternativo (M2) no se encontraron diferencias relevantes para el CFI, TLI y RMSEA ($\Delta CFI = .007$; $\Delta TLI = .004$; $\Delta RMSEA = .000$), por lo que se obtuvo evidencia de un tipo de mediación parcial.

Capítulo 4

Discusiones

Discusiones

El objetivo general de este estudio fue poner a prueba un modelo que analizara las asociaciones entre la calidad en la presentación de las tareas como variable relacionada al contexto social, la regulación intrínseca, regulación externa y la no motivación como variables personales, y los afectos positivos y negativos como indicadores de bienestar.

La TAD (Ryan y Deci, 2017) establece un continuo de los tipos de motivación, desde los más autodeterminados (motivación intrínseca), hasta aquellos que implican la evasión de castigos (regulación externa) y la completa falta de motivación (Deci y Ryan, 2000). Además, señala que los de motivación tipos más autodeterminados están asociación con el bienestar físico y psicológico, mientras que los tipos menos autodeterminadas y la ausencia de motivación se relacionadas con el malestar físico y psicológico (Ng et al., 2012; Tang et al., 2020).

El primero de los objetivos específicos de este estudio fue valorar las percepciones que tenían los participantes de la presentación de las tareas efectuadas por sus entrenadores, así como los niveles que manifestaban de los distintos tipos de motivación y de afectividad positiva y negativa durante su práctica deportiva. En relación a esto, los participantes de esta investigación indicaron que sus entrenadores realizaban una presentación de las tareas con alta calidad ($M = 4.17$, $DT = 0.68$, rango 1-5) y que las razones que los motivaron a practicar su deporte fueron principalmente intrínsecas ($M = 6.39$, $DT = 0.94$) en lugar de externas ($M = 3.11$, $DT = 2.05$). Además, mostraron bajos niveles de falta de motivación ($M = 2.70$, $DT = 1.81$). En cuanto a sus percepciones de bienestar subjetivo, medido a través de los afectos positivos y negativo, los jugadores de fútbol que respondieron a los cuestionarios informaron un nivel moderado de afectividad positiva ($M = 3.90$, $DT = 0.66$), mientras que los niveles de afectividad negativa fueron bajos ($M = 1.86$, $DT = 0.68$).

En el segundo de los objetivos específicos se planteó analizar los tipos y grado de relación existente entre las diferentes variables componentes del modelo analizado. En términos generales, los resultados de los análisis de ecuaciones estructurales encontraron que la asociación positiva y significativa entre la presentación de las tareas y la motivación intrínseca, lo cual respalda la primera hipótesis (H_1) establecida. Investigaciones anteriores (Garza-Adame, 2017; Vergara-Torres et al., 2021) han encontrado que la calidad en la presentación de las tareas se relaciona con mayores niveles de autonomía, competencia y relación, que son variables asociadas al buen funcionamiento del individuo según la TAD. Así mismo, otros estudios han examinado aspectos pedagógicos, como el feedback correctivo (Mouratidis et al., 2010), y el clima de orientación a la tarea creado por el entrenador (Mudrak et al., 2018), los cuales también se relacionan con la motivación intrínseca. Los resultados del presente estudio señalan que la calidad en la presentación de las tareas se asocia con la satisfacción y el disfrute durante el entrenamiento.

Por el contrario, se encontró una asociación negativa y significativa entre la calidad en la presentación de las tareas y la regulación externa y la desmotivación, lo cual concuerda con la hipótesis planteada (H_2) y con lo expuesto por la TAD. Un estudio previo realizado por Mouratidis et al. (2010), que analizó el feedback correctivo proporcionado con un enfoque de apoyo a la autonomía, también encontró una asociación negativa con la regulación externa. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio se suman a la evidencia que indica que cuando un deportista percibe condiciones contextuales positivas, tiende a tener menos razones relacionadas con el castigo y la falta de motivación para practicar su deporte.

En cuanto a la tercera hipótesis planteada en este estudio (H_3) indica que la motivación intrínseca, se asociaría de manera positiva con los afectos positivos y de forma negativa, con los afectos negativos. Los resultados obtenidos confirman parcialmente esta hipótesis, ya que ambas asociaciones fueron consistentes con lo esperado, pero la relación con los afectos negativos no fue significativa. Investigaciones previas han encontrado que la motivación

intrínseca (Mouratidis et al., 2010) y la motivación autónoma (Zamarripa et al., 2016) se relacionan con una mayor afectividad positiva en deportistas y alumnos de educación física, y este estudio parece confirmar dicha relación. Sin embargo, en este estudio, no se encontró evidencia de una relación entre la práctica deportiva realizada por el placer y satisfacción que genera y la afectividad negativa.

En el caso de la regulación externa, se observó que la asociación con los afectos positivos y negativos fue acorde a la hipótesis planteada (H_4). Sin embargo, estas relaciones no fueron significativas, por lo que no pudo corroborarse esta hipótesis. Aunque el estudio de Mouratidis et al. (2010) encontró una asociación positiva y significativa entre la regulación externa y los afectos positivos, no se encontró una asociación significativa con los afectos negativos. Además, los estudios de Cresswell y Eklund (2005) y Zamarripa et al. (2016) tampoco encontraron una asociación significativa entre la regulación externa y el burnout con la motivación controlada y los afectos negativos, respectivamente. Por lo tanto, parece que la práctica deportiva motivada por factores relacionados con el castigo no se encuentra asociada a la afectividad negativa.

En cuanto a las relaciones entre la no motivación y los afectos positivos y negativos, los resultados de este estudio respaldan la hipótesis planteada (H_5), ya que encontró una asociación negativa y significativa entre la falta de motivación y los afectos positivos, mientras que se observó una asociación positiva y significativa con los afectos negativos. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones anteriores (Cresswell y Eklund, 2005; Zamarripa et al., 2016) que también han mostrado resultados similares en relación entre la no motivación y el burnout y los afectos negativos. Esto sugiere que a medida que la motivación para la práctica deportiva disminuye, es probable que los deportistas experimente menos emociones positivas y más emociones negativas.

Por último, el objetivo específico planteó determinar si existía algún tipo de mediación por parte de los tipos de motivación en la relación de la presentación de las tareas y los afectos

positivos y negativos. Los resultados obtenidos revelaron una mediada parcial únicamente de la motivación intrínseca en la relación entre la presentación de las tareas y los afectos positivos, mientras que solo la no motivación actuó como mediador parcial en la relación entre la presentación de las tareas y los afectos negativos. Estos hallazgos respaldan parcialmente la hipótesis planteada (H_6) en este estudio. En ese sentido, un estudio realizado por Zamarripa et al. (2016) encontró un papel mediador total de los tipos de motivación (autónoma y controlada) entre el apoyo a la autonomía proporcionado por el profesor de educación física y los afectos positiva y negativa experimentados por los alumnos.

Los resultados discutidos hasta ahora resaltan la importancia de que tiene que el entrenador presente las tareas con calidad, ya que esto está asociado a un mayor deseo de participar en el deporte debido a la satisfacción y el placer que genere, es decir, una motivación intrínseca. Además, se observa un menor deseo de asistir a los entrenamientos por evitar castigos, es decir, a menor regulación externa, y niveles más bajos de falta de motivación. Además, el hecho de que los futbolistas se involucren en su deporte por motivaciones intrínsecas conduce a una mayor sensación de bienestar subjetivo, específicamente de afectividad positiva.

A pesar de los resultados relevantes obtenidos, es importante tener en cuenta las limitaciones presentes, como ocurre en cualquier investigación. En primer lugar, la muestra no pudo representar de manera adecuada a los deportistas universitarios y a los jugadores de fútbol jóvenes, lo que impide generalizar los hallazgos a otras poblaciones. Además, los datos recopilados se basaron mediante autoinformes, lo que puede representar sesgos relacionado al estatus y la apariencia social de los participantes. Por último, se limitó la medición a la presentación de las tareas como una dimensión pedagógica asociada al entrenador y los afectos positivos y negativos como indicadores de bienestar, lo que implica que otros aspectos relevantes podrían no haber sido considerados.

Ante lo expuesto anteriormente, investigaciones futuras podrían abordar las limitaciones mencionadas al emplear muestreos aleatorios, a pesar de los desafíos que esto implica, con el fin de establecer conclusiones más generalizables. Además, se podrían explorar el uso de diferentes instrumentos o técnicas de recopilación de datos para obtener una perspectiva más amplia. Sería valioso considerar la inclusión de otras variables asociadas a la calidad de la instrucción, como el diseño de tareas, la organización de los entrenamientos o la respuesta instruccional del profesor, así como variables relacionadas con el malestar físico y psicológico de los participantes. De esta manera, se podría obtener una comprensión más completa y holística de los factores que influyen en el bienestar y la motivación en el contexto deportivo.

Capítulo 5
Conclusiones

Conclusiones

Tras el análisis y la discusión de los resultados obtenidos en este estudio, se extraen las siguientes conclusiones:

- La calidad en la presentación de las tareas se encuentra relacionada con una mayor motivación intrínseca de los jugadores de fútbol participante. En este sentido, es crucial que los entrenadores proporcionen durante los entrenamientos directrices claras y concisas durante la presentación de las tareas, además de realizar demostraciones y señalar situaciones reales de juego en las que se aplicarán las habilidades practicadas.
- La calidad en la presentación de las tareas se asocia con niveles más bajos de motivación externa. Esto subraya la importancia de que los entrenadores eviten hacer referencia a castigos por errores o a recompensar por cumplir con las expectativas durante la práctica.
- La calidad en la presentación de las tareas se relaciona con niveles más bajos de desmotivación. Cuando los entrenadores no brindan explicaciones detalladas, demostraciones precisas y ejemplos de situaciones reales de juego, los jugadores tienden a experimentar una mayor desmotivación de los entrenamientos.
- La motivación intrínseca está relacionada a una mayor afectividad positiva. Cuando los jugadores disfrutan, se sienten satisfechos y experimentan placer durante los entrenamientos, es más probable que experimenten emociones positivas como interés, emoción, fortaleza, entusiasmo, inspiración y atención.
- La desmotivación se relaciona con niveles más bajos de afectividad positiva, lo que implica que la ausencia de motivación generada por una presentación de las tareas deficiente conduce a una disminución de las emociones positivas en los jugadores
- La desmotivación está asociada a mayores niveles de afectividad negativa, lo que señala que la ausencia de motivación generada por una pobre calidad en la

presentación de las tareas tendrá como resultado que los futbolistas perciban mayores niveles de angustia, disgusto, culpa, miedo, agresividad, irritabilidad, nerviosismo e inquietud en los futbolistas.

Referencias

- Alcaide, F. (2009). *Fútbol, fenómeno de fenómenos*. Editorial Almuzara.
- American Psychological Association. (2022). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. Manual Moderno.
- Antunes, R., Couto, N., Vitorino, A., Monteiro, D., Moutão, J., Marinho, D., & Cid, L. (2019). Atividade física e satisfação com a vida dos ido-sos: contributos para a validação da Satisfaction With Life Scale (SWLS) na população portuguesa. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(1), 24-27.
- Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13–29.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2008). Autonomy support, needs satisfaction, motivation and well-being in competitive athletes: A test of the self-determination theory. *Revista de Psicología Del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well-and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619-1629.

<http://dx.doi.org/10.1080/02640414.2012.731517>

Barbosa-Luna, A. E., Tristán, J. L., Tomás, I., González, A., & López-Walle, J. M. (2017).

Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: enfoque multinivel. *Acción Psicológica*, 14(1), 105-118.

<https://dx.doi.org/10.5944/ap.14.1.19266>

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215–233.

<https://doi.org/10.1080/17509840903235330>

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of sport & exercise psychology*, 32(2), 193–216.

<https://doi.org/10.1123/jsep.32.2.193>

Batista, M., Jimenez Castuera, R., Leyton, M., Aspano, M., & Lobato, S. (2017). Self-determined motivation and life satisfaction in Portuguese veterans athletes. *Retos*. 32, 124-129.

Brophy, J., & Good, T. L. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Bunge, M. (2009). *La investigación científica*. Siglo XXI editores.

Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with amos, eqs, and lisrel: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1, 55-86.

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual* (Vol. 27). Prensa Española.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 149-164.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, C., Cutre-Coll, D., Beltrán-Carrillo, V., & Moreno-Murcia, J. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situacional en estudiantes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 31–38.
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research and Evaluation*, 17(1), 13–32.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2011.578008>
- Chen, W., Mason, S., Staiszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(1). 25–41. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9134-2>
- Chen, W., Zhu, W., Mason, S., Hammond-Bennett, A., & Colombo-Dougovito, A. (2016). Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. *Journal of Sport and Health Science*, 5(2), 231–238.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.005>
- Chen, W., Mason, S., Hypnar, A., & Hammond-Bennett, A. (2016). Association of quality physical education teaching with students' physical fitness. *Journal of Sports Science and Medicine*, 15(2), 335–343.
- Clemente-Suárez, V. J., Martínez-González, M. B., Benitez-Agudelo, J. C., Navarro-Jiménez, E., Beltran-Velasco, A. I., Ruisoto, P., Diaz Arroyo, E., Lobarde-Cárdenas, C. C., & Tornero-Aguilera, J. F. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on mental

- disorders. A critical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10041. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910041>
- Colcas, V. (2008). Definiciones prácticas relacionadas con la Nutrición y el deporte. *Revista especializada de Nutricion (ReNut)*, 2(6), 276-282.
- Comité Olímpico Internacional. (2021, 21 de julio de 2021). *OIC Members*.
<https://olympics.com/ioc/documents/international-olympic-committee/ioc-members>
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 469-477.
<https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000155398.71387.C2>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16,1-16. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Curran, T., Hill, A. P., & Niemiec, C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 30–43.
<https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.30>
- Curran, T., & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262–276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L., Eghari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119–142.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.6>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–13.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Premium press.

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

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2. 3-33.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53-73). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542–575.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>

Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117. <https://doi.org/10.1037/0022->

[3514.47.5.1105](https://doi.org/10.1080/10801751132120181498908)

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective Well-Being Is Essential to Well-Being.

Psychological Inquiry, 9(1), 33–37. <https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901>

Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25–41.

Dixon, N. (2018). The proper place for external motivations for sport and why they need not subvert its internal goods. *Sport, Ethics and Philosophy*, 12(4), 361-374.

<https://doi.org/10.1080/17511321.2018.1498908>

Doyle, W. (1986). Paradigmes de Recherche sur L'Efficacité des Enseignants. En M. Crahay y D. Lafontaine (Eds.). *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Bruxells: Editions Labor.

Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, O., Wold, B., Balaguer, I., Castillo, I., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Ronglan, L. T., Hall, H., & Cruz., J. (2013). Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity (PAPA): Background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 319-327.

<https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.839413>

Dunn, J. G. H., Dunn, J. C., & Syrotuik, D. G. (2002). Relationship between multidimensional perfectionism and goal orientations in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(4), 376–395.

Eime, R. M., Harvey, J. T., Brown, W. J., & Payne, W. R. (2010). Does sports club participation

- contribute to health-related quality of life?. *Medicine and science in sports and exercise*, 42(5), 1022–1028. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181c3adaa>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G_Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fédération Internationale de Football Association. (2007a). *FIFA Big Count 2006: 270 million people active in football*. FIFA Communications Division.
- Fédération Internationale de Football Association. (2007b). *Big Count 2006 Statistical Summary Report by Association*. FIFA Communications Division.
- Federación Mexicana de Fútbol. (2022, 05 de febrero). *Divisiones*. <https://fmf.mx/>
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of research on Adolescence*, 21(3), 649-661. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00698.x>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33.
- Ferreira, D., Petrica, J., & Batista, M. (2018). Self-Determined Motivation, Satisfaction With Life and Social Integration of Adapted Sports Athletes in Athletics. *Revista Científica da FPDD*, 4(1) 14-23.
- Fitts, P M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Brooks/Cole.
- Fraser-Thomas, J., & Coté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experience in sport. *Sport Psychologist*, 23, 3-23.
- Garrigós Villalba, L. (2005). *El comportamiento docente en la educación física análisis de la presentación de las tareas y feedback, a través de un estudio de casos en función de la*

- experiencia profesional y el dominio del contenido.* (Tesis doctoral). Universidad de Coruña, España.
- Garza-Adame, O., Tristán, J. L., Tomás, I., Hernández-Mendo, A., & López-Walle, J. M. (2017). Presentación de las tareas, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y bienestar en atletas universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.06.003>
- Gentile, A. M. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17, 3-23.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafreniere, M. A. K., & Bureau, J. S. (2013). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship. *Motivation and Emotion*, 37, 465-479.
- Gigantesco, A., Fagnani, C., Toccaceli, V., Stazi, M. A., Lucidi, F., Violani, C., & Picardi, A. (2019). The Relationship Between Satisfaction With Life and Depression Symptoms by Gender. *Frontiers in psychiatry*, 10, 419. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00419>
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revista Canadiense de Ciencias del Comportamiento / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230.
- González García, L. G., & Mesa-Gresa, P. (2018). Relación entre la motivación, la práctica de actividad física y las experiencias de bienestar y malestar en estudiantes universitarios. *Calidad de Vida y Salud*, 11(2), 87-100.
- Gould, D. (1993). *Intensive sport participation and the prepubescent athletes: Competitive stress and burnout*. En B.R. Cahill & A.J. Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sport* (pp. 19-38). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D. R., & Roberts, G. C. (1981). Modeling and motor skill acquisition. *Quest*, 33(2), 214-

230.

- Graham, K. C. (1988). A Qualitative Analysis of an Effective Teacher's Movement Task Presentations during a Unit of Instruction. *Physical Educator*, 45(4), 187-195.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher*. Human Kinetics.
- Graham, K. C., Hussey, K., Taylor, K., & Wemer, P. (1993). A study of verbal presentations of three effective teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64.
- Gray, E. K., & Watson, D. (2007). Assessing positive and negative affect via self-report. En J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 171–183). Oxford University Press.
- Guillén, L., Bueno, E., Gutiérrez, M., & Guerra, J. (2018). Programa de actividad física y su incidencia en la depresión y bienestar subjetivo de adultos mayores. *Retos*, 33, 14–19. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.49638>
- Gusthart, J., Kelly, I., & Rink, J. (1997). The Validity of the Qualitative Measure of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 196-210.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soemens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 3–17.
- Hall, T. J., Heidorn, B., & Welch, M. (2011). A description of preservice teachers' task presentation skills. *Physical Educator*, 68(4), 188-198.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour research and therapy*, 98, 39–57.

<https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.001>

Headey, B., Holmström, E., & Wearing, A. (1984). Well-being and ill-being: Different dimensions?. *Social Indicators Research*, 14, 115–139.

<https://doi.org/10.1007/BF00293406>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta.ed.). 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.

<http://dx.doi.org/10.1080/026404102320675648>.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.

Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-154.

<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019, 07 de julio de 2021). *Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo (ENUT) 2019*.

<https://www.inegi.org.mx/programas/enut/2019/default.html>

Jetzke, M., & Mutz, M. (2020). Sport for pleasure, fitness, medals or slenderness? Differential effects of sports activities on well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 1519-1534. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09753-w>

Jordalen, G., Lemyre, P. N., & Durand-Bush, N. (2020). Interplay of motivation and self-regulation throughout the development of elite athletes. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 12(3), 377-391.

Jurado, P. J., Soto, M. C., Conchas, M., & Nájera, R. J. (2019). Estructura Factorial de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en Universitarios Mexicanos. *Formación*

- universitaria*, 12(6), 183-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600183>
- Keyes C. L. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 43(2), 207–222.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
- Kuykendall, L., Tay, L., & Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(2), 364–403. <https://doi.org/10.1037/a0038508>
- Lavallee, D., Sheridan, D., Coffee, P., & Daly, P. (2019). A social support intervention to reduce intentions to drop-out from youth sport: The GAA super games centre. *Psychosocial Intervention*, 28(1), 11-17.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Lee, W., Reeve, J., Xue, Y., & Xiong, J. (2012). Neural differences between intrinsic reasons for doing versus extrinsic reasons for doing: An fMRI study. *Neuroscience Research*, 73(1), 68-72. <https://doi.org/10.1016/j.neures.2012.02.010>
- Lewthwaite, R., Chiviakowsky, S., Drews, R., & Wulf, G. (2015). Choose to move: The motivational impact of autonomy support on motor learning. *Psychonomic bulletin & review*, 22(5), 1383-1388. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0814-7>
- Lippi, G., Henry, B. M., & Sanchis-Gomar, F. (2020). Physical inactivity and cardiovascular disease at the time of coronavirus disease 2019 (COVID-19). *European journal of preventive cardiology*, 27(9), 906-908. <https://doi.org/10.1177/2047487320916823>
- Liu, T., Zeng, X., Chen, M., & Lan, T. (2019). The Harder You Work, the Higher Your Satisfaction With Life? The Influence of Police Work Engagement on Life Satisfaction: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in psychology*, 10, 826. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00826>
- Longo, Y. (2015). The simple structure of positive affect. *Social Indicators Research*, 124(1), 183-198. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0776-6>
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2012). Autonomy Support, Basic

- Psychological Needs and Well-Being in Mexican Athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 19-1283–1292.
https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39414
- Lui, J. N. M., & Johnston, J. M. (2019). Validation of the nurse leadership and organizational culture (N-LOC) questionnaire. *BMC Health Services Research*, 19(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1186/s12913-019-4290-z>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & William, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99–128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883–904.
<https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.
- McDowell I. (2010). Measures of self-perceived well-being. *Journal of psychosomatic research*, 69(1), 69–79. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.07.002>
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494–512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.494>
- McIntyre, C. W., Watson, D., & Cunningham, A. C. (1990). The effects of social interaction, exercise, and test stress on positive and negative affect. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 28(2), 141-143.
- McLennan, N., & Thompsom, J. (2015). *Educación física de calidad (EFC): guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- McMahan, E. A., & Estes, D. (2011). Hedonic Versus Eudaimonic Conceptions of Well-being: Evidence of Differential Associations With Self-reported Well-being. *Social Indicators*

Research, 103, 93–108. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9698-0>

Mesquita, I., Farias, C., Rosado, A., Pereira, F., & Moreno, M. P. (2008). La presentación de las tareas en función de la formación académica de los entrenadores de fútbol. *Motricidad*, 20, 119-134.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education*. Routledge.

Metzler, M., & Young, J. C. (1984). The relationship between teachers' preactive planning and student process measures. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 55, 356-364.

Mitchel, R. L. C., & Phillips, L. H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia*, 45, 617–629.

Moen, P., Dempster-McClain, D., & Williams, R. M. (2018). A theoretical model for analyzing the relationships between perceived autonomy support and positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(6), 1120-1136.

Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: the motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619–637.

<https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.619>

Mudrak, J., Slepicka, P., Slepickova, I. (2018). Sport motivation and doping in adolescent athletes. *PLoS ONE*, 13(10): e0205222. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205222>

Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., Sugiura, A., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Matsumoto, K. (2015). How self-determined choice facilitates performance: A key role of the ventromedial prefrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 25(5), 1241-1251.

<https://doi.org/10.1093/cercor/bht317>

Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-

- Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325–340.
<https://doi.org/10.1177/1745691612447309>
- Nicholls, J. G. (1984). Motivación de logro: concepciones de capacidad, experiencia subjetiva, elección de tareas y desempeño. *Revisión psicológica*, 91(3), 328.
- Organización de las Naciones Unidas (2021, 21 de julio de 2021) Estados Miembros.
<https://www.un.org/es/about-us/member-states>
- Organización Mundial de la Salud. (2005). *Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2022, 06 de febrero). *Actividad física*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Orita, R., & Hattori, M. (2019). Positive and negative affects facilitate insight problem-solving in different ways: A study with implicit hints. *Japanese Psychological Research*, 61(2), 94-106. <https://doi.org/10.1111/jpr.12237>
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580.
- Palacios, J. M. R. (2016). La influencia del estilo de enseñanza en el fútbol base. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 126, 46–54. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/4\).126.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/4).126.05)
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/BF01086714>
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of personality assessment*, 57(1), 149–161.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995).

- Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS), *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.35>
- Perron, J., & Downey, P. (1997). Management techniques used by high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 72–84.
- Peterson, R. A. (1970). On the use of college students in social science research: Insights from a second-order meta-analysis. *Journal of Consumer Research*, 7(2), 119-126.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381–391. <https://doi.org/10.1086/209405>
- Pineda-Espejel, H. A., Alarcón, E., López-Ruiz, Z., Trejo, M., & Chávez, C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación en el Deporte revisada (SMS-II) adaptada al español hablado en México. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 107-120. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04402>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178– 189. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rodrigues, F., Faustino, T., Santos, A., Teixeira, E., Cid, L., & Monteiro, D. (2021). How does exercising make you feel? The associations between positive and negative affect, life satisfaction, self-esteem, and vitality. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3), 813-827. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1907766>

- Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2019). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on Effective Teaching in Elementary School Physical Education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Rink, J. E., & Werner, P. (1989). Qualitative measures of teaching performance scale (QMTPS). *Analyzing physical education and sport instruction*, 2, 269-276.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivation processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rubia, J. M. D. L. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la Varianza Media Extraída. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 13(2), 25-41.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450–461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, J. (1996). *Little girls in pretty boxes: The making and breaking of elite gymnasts and figure skaters*. The Women's Press.
- Ryan, R., Deci, E., & Grolnick, W. (1995). Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds), *Developmental psychopathology*, vol. 1 (pp. 618–655). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/DOI:10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52, 141–166.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. En Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: *Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., Dienberg Love, G., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., Davidson, R. J., & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates?. *Psychotherapy and psychosomatics*, 75(2), 85–95. <https://doi.org/10.1159/000090892>
- Salavera, C., Usán, P., Antoñanzas, J. L., Teruel, P., & Lucha, O. (2017). Affects and personality: A study with university students. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 175(4), 353-357. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2016.06.014>
- Salavera, C., Usán, P., & Teruel, P. (2020). The Mediating Role of Positive and Negative Affects in the Relationship Between Self-Esteem and Happiness. *Psychology research and behavior management*, 13, 355–361. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S240917>
- Scanlan, T.K., Stein, G.L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of former elite figure skaters: III. Sources of stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 103–120.
- Secretaría de Gobernación. (2013). *Ley general de cultura física y deporte*. Diario Oficial de la Federación.

- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. McGraw-Hill.
- Siedentop, D., & Tanehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Smith, R. E., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2010). An investigation of coach behaviors, goal motives, and implementation intention as predictors of well-being in sport. *Applied Sport Psychology*, 22(1), 17-33.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59–75.
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Fabra, P., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2016). The relationship between observed and perceived assessments of the coach-created motivational environment and links to athlete motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.11.001>
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A., & Duda, J. L. (2015). Development and Validation of the Multidimensional Motivational Climate Observation System. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(1), 4-22. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0059>
- Sousa, C., Cruz, J., & Smith, R. E. (2015). Evaluación y asesoramiento a entrenadores: intervenciones en el contexto. En J. M. López Walle, M. P. Rodríguez Martínez, O.

- Ceballos Gurrola, y J. L. Tristán Rodríguez (Eds.), *Psicología del deporte: Conceptos, aplicaciones e investigaciones* (pp. 149-165). Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Soutter, A. K., Gilmore, A., & O'Steen, B. (2011). How do High School Youths' Educational Experiences Conceptualization. *Journal of Happiness Studies*, 12, 591–631.
<https://doi.org/10.1007/s10902-010-9219-5>
- Stebbing, J., Taylor, I. M., & Spray, C. M. (2011). Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling behaviors: coach psychological need satisfaction and well-being. *Journal of sport & exercise psychology*, 33(2), 255–272.
<https://doi.org/10.1123/jsep.33.2.25>
- Steiger J. H. (1990). Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate behavioral research*, 25(2), 173–180.
https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Steiger, J. H. (2000). Point Estimation, Hypothesis Testing, and Interval Estimation Using the RMSEA: Some Comments and a Reply to Hayduk and Glaser. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7, 149-162.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0702_1
- Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: Relationships with emotion, motivation, and performance. *International review of sport and exercise psychology*, 4(2), 128-145. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2011.604789>
- Tang, M., Wang, D., & Guerrien, A. (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: Contributions of self-determination theory. *PsyCh journal*, 9(1), 5-33. <https://doi.org/10.1002/pchj.293>
- Tessier, D., Smith, N., Tzioumakis, Y., Quested, E., Sarrazin, P., Papaioannou, A., ... y Duda, J. L. (2013). Comparing the objective motivational climate created by grassroots soccer coaches in England, Greece and France. *International Journal of Sport and Exercise*

- Psychology*, 11(4), 365-383.
- Tsang, K. L., Wong, P. Y., & Lo, S. K. (2012). Assessing psychosocial well-being of adolescents: a systematic review of measuring instruments. *Child: care, health and development*, 38(5), 629–646. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01355.x>
- Tremblay, M. S. (2020). Challenges in global surveillance of physical activity. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 2-3. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30348-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30348-7)
- Tristán, J. (2022, 05-07 de octubre). *Enseñar con calidad en la educación física y el deporte*. [Sesión de congreso]. Congreso Internacional FOD 2022. Monterrey, México.
- Tristán, J. L., López-Walle, J. M., Tomás, I., Cantú-Berrueto, A., Pérez-García, J. A., & Castillo, I. (2016). Development and validation of the coach's task presentation scale: A quantitative self-report instrument. *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.04.002>
- Tristán, J., Ríos-Escobedo, R. M., López-Walle, J. M., Zamarripa, J., Narváez, M. A., & Alvarez, O. (2021). Coaches' corrective feedback, psychological needs, and subjective vitality in Mexican soccer players. *Frontiers in Psychology*, 11, 631586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.631586>
- Tristán, J., Vergara-Torres, A., Vanegas-Farfano, M., Espino-Verdugo, F., Medina-Corrales, M., & Tomás, I. (2019). Presentación de las tareas proporcionado por el profesor, necesidades psicológicas y vitalidad subjetiva en alumnos de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 190–204. <https://doi.org/doi.org/10.6018/cpd.358561>
- Udry, E., Gould, D., Bridges, D., & Tuffey, S. (1997). People Helping People? Examining the Social Ties of Athletes Coping with Burnout and Injury Stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 368-395. <https://doi.org/10.1123/jsep.19.4.368>
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørrebø, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical*

Education, 6(1), 27-41.

UNESCO. (2015). *Education 2030*. World Education Forum 2015.

Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 11(1), 142-169.

Vandercammen, L., Hofmans, J., & Theuns, P. (2014). The mediating role of affect in the relationship between need satisfaction and autonomous motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 62–79.

<https://doi.org/10.1111/joop.12032>

Vate-U-Lan, P. (2020). Psychological impact of e-learning on social network sites: Online students' attitudes and their satisfaction with life. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 27-40. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09222-1>

Vázquez Zurita, A. C., & López Walle, J. M. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología, número especial*. 92-99.

Veenhoven, R. (2009). "Chapter 3: How Do We Assess How Happy We Are? Tenets, Implications and Tenability of Three Theories". En *Happiness, Economics and Politics*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle, J., González-Gallegos, A., Pappous, A., & Tomás, I. (2020). Students' Perceptions of Teachers' Corrective Feedback, Basic Psychological Needs and Subjective Vitality: A Multilevel Approach. *Frontiers in Psychology*, 11:558954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558954>

Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle, J. M., González-Gallegos, A., Pappous, A. S., & Tomás, I. (2021). Quality of the Physical Education Teacher's Instruction in the Perspective of Self-Determination. *Frontiers in psychology*, 12, 708441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708441>

Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., & Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A

- self-determination theory perspective. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(4), 387-397.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107–1115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 23(1), 4-18.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820–838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.820>
- Webb, E. & Forrester, S. (2016). Peer motivational climate and its relationship with positive and negative affect in collegiate intramural sports. *International Journal of Sport Management* 17, 1-24.
- William, J., & MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural Equation Modeling*, 15, 23–52. <https://doi.org/10.1080/10705510701758166>
- Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of sports sciences*, 23(6), 637-650.

- Yung, Y. F. & Bentler, P. M. (1996). Bootstrapping techniques in analysis of mean and covariance structures. En G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 195–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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., Marroquín-Zepeda, S., Ceballos-Gurrola, O., Flores-Allende, G., & García-Gallegos, J. (2021). Nivel de actividad física y conductas sedentarias antes y durante el confinamiento a causa del COVID-19 en adultos mexicanos. *Retos*, 42, 898-905. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87278>
- Zhang, R. J. (2020). Social trust and satisfaction with life: a cross-lagged panel analysis based on representative samples from 18 societies. *Social Science & Medicine*, 251, 112901. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112901>
- Zhang, Z., & Chen, W. (2019). A systematic review of measures for psychological well-being in physical activity studies and identification of critical issues. *Journal of affective disorders*, 256, 473–485. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.024>
- Zhang, Z., He, Z., & Chen, W. (2020). The relationship between physical activity intensity and subjective well-being in college students. *Journal of American college health*, 70(4), 1241–1246. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1790575>