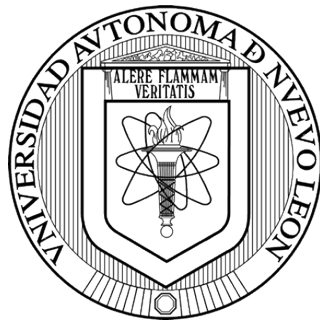


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



FEEDBACK, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS
Y VITALIDAD SUBJETIVA EN FUTBOLISTAS ESTUDIANTES DE LAS
PREPARATORIAS LA UANL

TESIS DOCTORAL

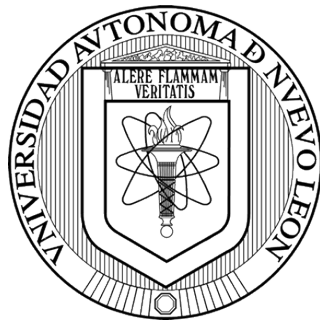
Para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física

Presentada por:

Rosa María Ríos Escobedo

Enero de 2015

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



FEEDBACK, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS
Y VITALIADAD SUBJETIVA EN FUTBOLISTAS ESTUDIANTES DE LAS
PREPARATORIAS LA UANL

TESIS DOCTORAL

Para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física

Presentada por:

Rosa María Ríos Escobedo

Directores de tesis

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez

Dr. José Octavio Álvarez Solves

Enero de 2015

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, como director de tesis interno(a) de la facultad de organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral de la **MC Rosa María Ríos Escobedo**, titulada

“Feedback, necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva en futbolistas estudiantes de las preparatorias la UANL.

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
DIRECTOR DE TESIS

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
SUBDIRECTORA DEL ÁREA DE POSGRADO

San Nicolás de los Garza N.L., Enero de 2015

“Feedback, Necesidades Psicológicas Básicas y Vitalidad Subjetiva en futbolistas estudiantes de las preparatorias de la UANL

Presentado por:

MC Rosa María Ríos Escobedo

El presente trabajo fue realizado en la facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
DIRECTOR

Dr. José Octavio Álvarez Solves
CO-DIRECTOR

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

DEDICATORIA PERSONAL

AGRADECIMIENTOS

Director de tesis, codirector, Dra Janete, a los maestros doctores, Sergio
rodríguez, Abril, compañeros, SEP, A DEMNS,

Tabla de Contenido

Contenido

Capítulo 1. Fundamentos Teóricos.....	8
El feedback correctivo y su aplicación en el ámbito del deporte.....	8
Tipos de feedback.....	9
Importancia del feedback.....	11
Objetivo del feedback.....	12
Las funciones del feedback.....	14
El feedback correctivo.....	16
El feedback correctivo con apoyo a la autonomía.....	19
Las características de un feedback de calidad.....	22
Cómo se comunica el feedback correctivo.....	23
Percepción del feedback en el ámbito deportivo.....	25
La competencia promovida por el feedback percibido.....	27
Evaluación del feedback percibido.....	30
La percepción del Feedback en los docentes de educación física.....	31
La percepción del feedback y la percepción de competencia.....	33
Percepción Legítima.....	36
Algunas sugerencias para la práctica y orientaciones en la investigación.....	37
Necesidades Psicológicas Básicas.....	40
Teoría de la Autodeterminación.....	40
El bienestar psicológico.....	49

Estudios relacionados con el feedback, la percepción legítima, la satisfacción de las necesidades básicas, y la vitalidad subjetiva	56
Capítulo 2 Fundamentos Metodológicos	67
Objetivos e hipótesis de la investigación	67
Objetivo General.	67
Objetivos Específicos.	68
Hipótesis.	69
Tipo de Investigación	70
Población	70
Muestra	71
Recopilación de información	73
Definición de variables	74
Variables conceptuales.....	74
Operacionalización de las variables (instrumentos de medida)	75
Cantidad de Feedback Correctivo y Percepción Legítima	75
Necesidades Psicológicas Básicas.....	77
Escala de vitalidad subjetiva (svs).	81
Análisis de Datos	82
3.-RESULTADO Y DISCUSIÓN	84
Capítulo 3 Resultados y Discusión.....	85
Resultados	85
Variables relacionadas con el contexto social.	86

Variable relacionada con los procesos personales	97
Relación entre variables estudiadas	107
Modelo de ecuaciones estructurales	108
Análisis de Mediación	112
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	140

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i>	Representación del modelo predictivo entre el contexto social, la satisfacción de las necesidades psicológicas básica el bienestar.....	63
<i>Figura 2.</i>	Número de futbolistas por escuelas.....	68
<i>Figura 3.</i>	Medias de cantidad de feedback correctivo de los equipos de fútbol de las escuelas.....	83
<i>Figura 4.</i>	Medias de Cantidad de Feedback Correctivo de los equipos de fútbol por categoría.....	85
<i>Figura 5.</i>	Medias de percepción legítima de los equipos de fútbol de las escuelas.....	88
<i>Figura 6.</i>	Medias de percepción legítima de los equipos de fútbol por categoría.....	90
<i>Figura 7.</i>	Medias de necesidades psicológicas básicas de los equipos de fútbol de las escuelas.....	94
<i>Figura 8.</i>	Medias de necesidades psicológicas básicas de los equipos de fútbol por categoría.....	96
<i>Figura 9.</i>	Medias de cantidad de vitalidad subjetiva de los equipos de fútbol de las escuelas.....	99
<i>Figura 10.</i>	Medias de la Vitalidad Subjetiva de los deportistas de los equipos de fútbol por categorías.....	100
<i>Figura 11.</i>	Solución estandarizada del Modelo de Cantidad de Feedback correctivo - Percepción Legítima - Satisfacción de Necesidades Básicas.....	103
<i>Figura 12.</i>	Solución estandarizada del Modelo de Cantidad de Feedback correctivo - Percepción Legítima – Vitalidad Subjetiva.....	103

<i>Figura 13.</i> Solución estandarizada del Modelo de Cantidad de Feedback correctivo – Necesidades Psicológicas Básicas – Vitalidad Subjetiva.....	104
<i>Figura 14.</i> Solución estandarizada del Modelo de Percepción Legítima – Necesidades Psicológicas Básicas - Vitalidad Subjetiva.....	105
<i>Figura 15.</i> Solución estandarizada del Modelo Hipotetizado estructural Cantidad de Feedback correctivo - Percepción Legítima - Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas y la vitalidad subjetiva en los futbolistas de nivel medio superior.....	106
<i>Figura 16.</i> Modelo path de cantidad de feedback correctivo y vitalidad subjetiva.....	108
<i>Figura 17</i> Representación de los modelos (restringido y sin restricciones) de mediación de SNB entre ACF y VS.....	109

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Variables del estudio e Instrumentos para su medición</i>	70
Tabla 2. <i>Ítems que componen la Subescala de Cantidad de Feedback Correctivo (CFC)</i>	71
Tabla3. <i>Ítems de la subescala de Percepción Legítima (PL)</i>	72
Tabla4. <i>Ítems que componen la Escala de Competencia Percibida (IMI)</i>	73
Tabla 5. <i>Ítems que componen la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS)</i>	74
Tabla 6. <i>Ítems que componen la Escala de Necesidad de Relación (NRS)</i>	75
Tabla 7. <i>Ítems que componen la Escala de Vitalidad Subjetiva</i>	76
Tabla 8. <i>Prueba de normalidad de las variables de estudio</i>	81
Tabla. 9 <i>Descriptivos de la subescala Cantidad de Feedback Correctivo, para cada ítem y para la variable</i>	82
Tabla 10. <i>Descriptivo de la subescala de Cantidad de Feedback Correctivo (CFC) de los equipos de futbol por escuela</i>	83
Tabla 11. <i>Comparaciones múltiples entre escuelas en CFC</i>	84
Tabla 12. <i>Descriptivo de la subescala Cantidad de Feedback correctivo (CFC), de los equipos de fútbol por categorías</i>	85
Tabla 13. <i>Descriptivo de la subescala Cantidad de Feedback correctivo (CFC), de los equipos de fútbol por categorías</i>	86
Tabla 14. <i>Descriptivos de la subescala Percepción Legítima, para cada ítem y para la variable</i>	87
Tabla 15. <i>Descriptivo de las subescalas de percepción legítima (PL) de los equipos de fútbol de las escuelas</i>	87
Tabla 16. <i>Comparaciones múltiples entre escuelas en PL</i>	89
Tabla 17. <i>Descriptivo de la subescala Percepción Legítima (PL), de los equipos de fútbol por categorías</i>	90

Tabla 18. <i>Descriptivo de la subescala de Percepción Legítima, de los equipos por nivel de rendimiento.....</i>	91
Tabla 19. <i>Descriptivo de la Escala de la Necesidad de Competencia, para cada ítem y para la variable.....</i>	92
Tabla 20. <i>Descriptivo de la Escala de la Necesidad de Autonomía, para cada ítem y para la variable.....</i>	92
Tabla 21. <i>Descriptivo de la Escala de la Necesidad de Relación, para cada ítem y para la variable.....</i>	93
Tabla 22. <i>Descriptivo de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) por escuelas.....</i>	93
Tabla 23. <i>Comparaciones múltiples entre escuelas en NPB.....</i>	95
Tabla 24. <i>Descriptivo de la variable de las necesidades psicológicas básicas de los futbolistas por categoría.....</i>	96
Tabla 25. <i>Estadística descriptiva relacionada a las necesidades psicológicas básicas por nivel de rendimiento.....</i>	98
Tabla 26. <i>Descriptivos de la escala Vitalidad Subjetiva, para cada ítem y para la variable.....</i>	99
Tabla 27 <i>Descriptivo de la variable Vitalidad Subjetiva (VS), por escuelas.....</i>	99
Tabla 28. <i>Descriptivo de la variable vitalidad subjetiva (VS) de los futbolistas por categoría.....</i>	101
Tabla 29. <i>Estadística descriptiva relacionada a vitalidad subjetiva por nivel de rendimiento.....</i>	102
Tabla 30. <i>Correlaciones de las variables del contexto social, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva.....</i>	103

Resumen

Dado que el deporte representa un contexto de gran valor para el desarrollo de la madurez individual y social de los adolescentes, lo cual probablemente influirá en su desarrollo, maduración y en su comportamiento, así como en su forma de entender las relaciones sociales. De aquí la influencia que un entrenador pueda tener sobre sus jóvenes jugadores, ya que tiene un papel de gran relevancia, pues puede repercutir de forma significativa en los patrones de comportamiento, en las cogniciones y en los afectos que los mismos vayan a desarrollar (Graham, 2008).

Una tarea fundamental del entrenador es proporcionar retroalimentación o feedback a los atletas durante el aprendizaje de las habilidades motoras. El entrenador debe de ser capaz de generar las condiciones del medio en donde se perciba la legitimidad de su retroalimentación al proporcionar el feedback a los atletas, y generar las condiciones en donde se satisfagan las necesidades psicológicas básicas, lo cual propiciará un sentimiento de vitalidad y energía, de acuerdo con la Teoría de la autodeterminación (Deci y Rian, 1985, 2000, 2002 y 2008).

En el marco de la Teoría de la autodeterminación (Deci y Rian, 1985, 2000, 2002 y 2008) y la Teoría de de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan 1985, 2000), esta tesis doctoral tuvo como objetivo estudiar el modelo representado por los factores sociales (cantidad de feedback correctivo, percepción legítima), los factores personales (necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y socialización) y el bienestar (vitalidad subjetiva) propuesto en esta misma secuencia, en concordancia con el modelo de Vallerand (1997).

Para los fines del presente trabajo se consideró una muestra de 377 estudiantes del nivel medio superior que forman parte de los equipos representativos de fútbol soccer de las preparatorias de la UANL, durante el período comprendido Agosto-Diciembre 2012. El muestreo fue de tipo no probabilístico y por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por futbolistas de edades comprendidas entre los 15 y 20 años ($M = 16.46$, $DT = 1.077$). El error muestral fue del 4%.

En el estudio se utilizaron distintas escalas para medir las variables involucradas en el estudio, como son: la Subescala de la Cantidad del Feedback Correctivo y la Subescala de la Percepción Legítima, a partir de la Escala del Feedback Correctivo; la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS), la Escala de Percepción de Competencia del Cuestionario de Motivación Intrínseca (IMI), y la Escala de Necesidad de Relación (NRS); y la Escala de Vitalidad Subjetiva.

Entre los resultados más destacados se encontró que existen relaciones positivas y altamente significativas entre todas las variables del estudio; la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, éste a su vez, operó como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, este a su vez, como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva; la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, éste a su vez, fue un predictor positivo de la vitalidad subjetiva; la percepción legítima percibida por el jugador actuó como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, éste a su vez, como predictor positivo de la vitalidad subjetiva. Además, el modelo general nos condujo a que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador el cual actuó como predictor positivo de la percepción legítima y, este a su vez, predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la cual a su vez,

predijo la vitalidad subjetiva de los jugadores. Los resultados mostraron la puesta a prueba de los diferentes modelos generados a través de la combinación de las distintas variables, las cuales están en línea con la secuencia teórica. Se confirmaron adecuados índices de ajuste en cada uno de los modelos hipotetizado.

El análisis de la mediación de las necesidades psicológicas básicas se realizó siguiendo a Holmbeck (1997). Los resultados mostraron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es un mediador total entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad subjetiva. Por otro lado, se encontró que las necesidades psicológicas básicas no fueron un mediador entre la percepción legítima y la vitalidad subjetiva.

En conclusión, se tiene que el entrenador es quien genera las condiciones del contexto ya sean de promoción de la autonomía o de control, además, de él depende generar las condiciones que promuevan la percepción de legitimidad en los atletas, mismas que probablemente concebirán en los deportistas la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, que permitan percibir una sensación de bienestar o malestar en los atletas.

Introducción

El deporte constituye un contexto de gran valor para el desarrollo de la madurez individual y social de los adolescentes, que muy probablemente influirá en el desarrollo de sus creencias, actitudes y comportamientos, que les llevarán a madurar en su comportamiento en otros contextos diferentes al deportivo, así como en su forma de entender las relaciones sociales. De aquí la influencia que un entrenador pueda tener sobre sus jóvenes jugadores (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, y Cogerino, 2007). Tiene un papel de gran relevancia, pues puede repercutir de forma significativa en los patrones de comportamiento, en las cogniciones y en los afectos que los mismos vayan a desarrollar (Graham, 2008).

Una tarea fundamental del entrenador es proporcionar información a los atletas durante el aprendizaje de las habilidades motoras, la cual se ha identificado como una variable importante en el proceso enseñanza-aprendizaje (Magill, 2000). La intervención del entrenador, para proporcionarle dicha información al atleta, acerca de su desempeño en la realización de las actividades asignadas en su proceso de aprendizaje, se le conoce como retroalimentación o feedback. Dicha retroalimentación es un recurso didáctico para los entrenadores, en el desempeño de su función.

El feedback es una intervención pedagógica de enseñanza que depende de la respuesta motriz de uno o varios jugadores y que tiene la finalidad de otorgar una información relativa a la adquisición o realización de una habilidad motriz de tal forma que, el entrenador le atribuye gran importancia a la retroalimentación que va a proporcionar al atleta (Piéron, 1996). Interesa, por tanto, conocer cuáles deben ser las características del feedback proporcionado por el entrenador que pueda ayudar a los jóvenes deportistas.

En un estudio reciente, Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010) han introducido el feedback correctivo orientado al cambio, con apoyo en la autonomía, y han mostrado que el feedback orientado al cambio es beneficioso para la

motivación óptima de los atletas y su bienestar. Adicionalmente, definen el feedback correctivo como la información que el entrenador le proporciona o transmite a sus jugadores con la finalidad de que mejoren su resultado o su desempeño, es decir, la retroalimentación que los entrenadores comunican a sus atletas tras los malos resultados o errores.

Una cuestión crítica se refiere al hecho de que existen diferentes estilos de comunicar el feedback correctivo, dando como resultado diferentes efectos sobre la motivación, el interés y el bienestar (Jang, Reeve, y Deci, 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, y Dochy, 2009). Los hallazgos en la literatura conducen a que el feedback correctivo, puede ser comunicado en un ambiente de apoyo a la autonomía o bien de control y que estos diferentes estilos de comunicación pueden tener diferentes efectos sobre la motivación de los atletas y en su bienestar.

Además, se discuten las características y condiciones que se deben de satisfacer con la finalidad de ofrecer un adecuado y efectivo feedback correctivo, tanto en calidad como en cantidad. Aunado a esto, se discute la legitimidad que el atleta le atribuye a su entrenador, como fuente principal del feedback.

Actualmente, una de las teorías motivacionales que está contribuyendo a la comprensión del desarrollo del bienestar o del malestar en los contextos sociales es la Teoría de la autodeterminación (Self Determination Theory, SDT; Deci y Ryan, 1985, 2000), y más concretamente, la Teoría de las necesidades psicológicas básicas (Basic Needs Theory, BNT), la cual representa una de las cuatro miniteorías que conforman la Teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2002).

Desde la Teoría de la autodeterminación se considera que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y socialización) es una cuestión vital para la salud y el bienestar psicológico de los sujetos. La satisfacción de estas necesidades ejerce una gran influencia sobre el

bienestar (Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste, Lens, Soenens, y Lyckx, 2006). Por lo tanto, el apoyo a las situaciones que satisfagan esas necesidades y evitar aquellas que las perjudican, es fundamental para alcanzar un adecuado grado de salud y de bienestar psicológico. La Teoría de la autodeterminación propone que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas incrementa el bienestar subjetivo (Ryan y Deci, 2001) y la persistencia en el deporte y el ejercicio.

Trabajando a partir del punto de vista de la Teoría de la Autodeterminación, se ha considerado que (i) las actividades autónomas, que son las que se hacen de buena gana y de manera congruente, no agotan la vitalidad y (ii) en la medida en que se cumplan las necesidades psicológicas básicas, éstas mantendrán o mejorarán la vitalidad (Deci y Ryan, 2000; Ryan, 1995).

La base de esta investigación ha sido la Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000, 2002), que considera al ser humano como un organismo activo con una tendencia innata hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerza por dominar los continuos retos y en integrar sus experiencias dentro de un sentido coherente del yo. Ahora bien, esta tendencia humana natural no opera de una forma automática sino que requiere que el medio social circundante actúe favoreciendo y apoyando al sujeto, para que esa tendencia pueda funcionar eficazmente. Desde este marco teórico se considera que el ser humano nace con tres necesidades psicológicas básicas que necesita satisfacer: competencia (sentimiento de confianza y eficacia en la acción), autonomía (sentimiento de que uno es el origen percibido o la fuente de la propia acción) y relación (sentimiento de estar conectado con otros, sentir afecto y recibir cariño), que son innatas, universales y esenciales para el crecimiento psicológico. Si el medio social favorece el desarrollo de estas necesidades, ello posibilitará el desarrollo psicológico y la vitalidad subjetiva de las personas.

La vitalidad subjetiva es definida por Ryan y Frederick (1997) como la experiencia consciente de uno mismo de poseer viveza y energía. Se refiere a algo más que a estar meramente activo, más bien se refiere a una experiencia

psicológica consistente en poseer entusiasmo y ánimo que lleva a la persona a sentirse realmente "viva", por lo que puede estar afectada no solo por influencias físicas sino también por factores psicológicos. Así la vitalidad subjetiva sería la experiencia de tener energía positiva disponible desde el control regulatorio de uno mismo (Ryan y Frederick, 1997).

Así pues, se asume que los entrenadores juegan un rol muy activo tanto en los entrenamientos como en las competiciones, invirtiendo mucho tiempo en su interacción con los jóvenes deportistas, intentando motivarlos y proporcionándoles instrucciones e información acerca de su desempeño. Por tanto, tiene sentido investigar la percepción legítima del feedback que proporcionan los entrenadores a sus jugadores y cómo ese feedback se relaciona con la calidad de la experiencia deportiva que experimentan los jóvenes deportistas. Es por ello que desde el presente trabajo de investigación y siguiendo el modelo de Vallerand (2001), nos planteamos como objetivo general:

Estudiar desde la Teoría de la autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 1985) la relación entre los factores sociales (cantidad de feedback correctivo y percepción legítima), los factores personales (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas –competencia, autonomía y relación) y el bienestar (vitalidad subjetiva) de los futbolistas implicados en la práctica deportiva.

En consonancia con los postulados de la Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002 y 2008) y la Teoría de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan 1985, 2000), se puede inferir que si los entrenadores de los atletas se preocupan por propiciar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, promoviendo en sus jugadores una legítima percepción del feedback proporcionado por ellos, muy probablemente estarán contribuyendo a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, lo que a su vez, se reflejará en una mayor vitalidad subjetiva de sus jugadores.

Para dar respuesta al objetivo del presente estudio, este documento está dividido en dos secciones: parte teórica y parte empírica. La sección teórica consta de tres unidades en donde la primera unidad aborda el concepto de feedback y su percepción legítima. Además, se consideran las características que determinan un feedback adecuado tanto en calidad como en cantidad. En la segunda unidad se presenta las necesidades psicológicas básicas. La tercera unidad trata la vitalidad subjetiva, la cual forma parte del constructo del bienestar psicológico. Este apartado está destinado a fundamentar las teorías esenciales en que se apoya el estudio y en presentar las aportaciones previas con base en el propósito que se persigue.

En cuanto a la parte empírica se encuentra dividida en: Fundamentos Metodológicos; y Resultados, Discusión y Conclusión. En Fundamentos Metodológicos se explica el diseño específico de estudio, el objetivo general y los objetivos específicos, así como las hipótesis que se plantean poner a prueba. Posteriormente se describen las características de la muestra bajo estudio, se declaran las variables, tanto de manera conceptual como operacional, y los instrumentos que se utilizaron para su medición. En seguida se describe la recogida de datos y los métodos estadísticos utilizados para su análisis. En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos. Este capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero, se presentan los resultados del análisis descriptivo de cada uno de los instrumentos de medición utilizados para evaluar las variables del estudio, así como del análisis inferencial de los promedios de cada una de las variables: entre equipos, por categorías, y por nivel de rendimiento. En el segundo, se analizan las correlaciones entre las distintas variables. En el tercero se muestran los resultados de los modelos propuestos o hipotetizados. Por último, en el cuarto, se presenta la mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad subjetiva; así como la mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre la percepción legítima y la vitalidad subjetiva.

En el apartado de Discusión se interpretan los resultados obtenidos, de acuerdo a cada una de las hipótesis propuestas, señalando las coincidencias y las discrepancias con los estudios previos, señalados en el marco teórico. Posteriormente, se presentan las limitaciones que tuvo el estudio, mediante lo cual se proponen algunas líneas de investigación para el futuro. Finalmente, se enuncian las conclusiones del presente trabajo, en concordancia con el propósito de la investigación.

1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo 1. Fundamentos Teóricos

El feedback correctivo y su aplicación en el ámbito del deporte

El entrenador juega un papel trascendental al facilitar el aprendizaje de los atletas, al observar el progreso de los jugadores y al proporcionarles el feedback adecuado, el cual debería conducir a mejorar el rendimiento motor y el aprendizaje cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, y Cogerino, 2007), de ahí que a los entrenadores se les ha enseñado que el feedback es una técnica muy importante para ayudar a aprender las habilidades motoras (Graham, 2008), al señalar los aciertos y errores en el desarrollo de dichas habilidades (Magill, 1993). En este sentido el feedback es un elemento determinante en el proceso de aprendizaje, cuando se centra en la adquisición de las habilidades pedagógicas (Piéron, 1999).

El feedback es uno de los comportamientos más importantes de los entrenadores, ya que transmite directamente la información acerca de la competencia de los atletas (Horn, Glenn, y Wentzell, 1993). Cusella (1987), Hein y Koka (2007) lo han definido como la información transmitida a los atletas sobre la medida en que su comportamiento y rendimiento no corresponden a las expectativas.

En el ámbito del deporte, Piéron (1999) define el feedback como una información proporcionada al jugador para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar las conductas incorrectas y conseguir los resultados previstos.

Mouratidis, Lens, y Vansteenkiste (2010), definen el feedback correctivo como la información que el entrenador le proporciona o trasmite a sus jugadores con la finalidad de que mejoren sus resultados o su desempeño, es decir, la retroalimentación que los entrenadores comunican a sus atletas tras los malos resultados o errores. Además consideran el estilo del entrenador, diferenciando entre el estilo controlador y el estilo de apoyo a la autonomía.

Como se puede apreciar en todas ellas se resalta al feedback como la información que proporciona el entrenador, la cual va orientada hacia corregir errores o comportamientos no deseados en la ejecución realizada por el atleta. En esencia, la diferencia entre las definiciones reside en que en Mouratidis et al. (2010) se consideran los estilos de comunicación del entrenador.

Las primeras tres definiciones son muy similares, ya que se refieren básicamente a la transmisión de información acerca de la competencia, el comportamiento y los resultados. En cambio, en Mouratidis et al. (2010). Además de los elementos mencionados agrega el estilo del entrenador, el cual es un elemento determinante para lograr un adecuado feedback correctivo, el cual es una de las variables determinantes en la presente investigación.

Para los fines del presente estudio se adoptará el enfoque del feedback correctivo de Mouratidis et al. (2010), ya que éste se ha utilizado en el área deportiva en el contexto de la teoría de la Autodeterminación. Y dado que el modelo propuesto por estos autores, es similar al propuesto en el presente estudio.

Tipos de feedback.

Piéron (1996), Anderson, Magill y Seklya (2001) consideran dos tipos de feedback: el primero, es el intrínseco el cual está constituido por informaciones internas que recibe el jugador procedente de los receptores localizados en los músculos, tendones o articulaciones cuando efectúa un movimiento; Y el segundo, es el extrínseco el cual es proporcionado por una fuente externa y generalmente es otorgado por el entrenador o el compañero del entrenamiento.

Hein y Koka (2007) han clasificado el feedback como externo e interno, dependiendo de la fuente de información. El feedback externo se da a partir de la información proporcionada por el entrenador y el feedback interno o intrínseco se

refiere a la información que es recibida por el atleta desde su propia percepción de la realización del ejercicio o de la habilidad deportiva y de su resultado. A su vez, estos autores consideran que los deportistas pueden interpretar el feedback externo de diferentes maneras o interpretaciones, generando diferentes comportamientos.

El feedback puede ser clasificado de diferentes formas, sin embargo, una de las principales clasificaciones lo divide en: conocimiento del resultado (producto), el cual está asociado con el efecto terminal del movimiento, y conocimiento del rendimiento (proceso), que es la información que usualmente recibe el jugador en la ejecución del movimiento (Anderson et al., 2001; Kelly y Melograno, 2004; Graham, 2008; Rink 2010).

Graham (2008) y Rink (2010) consideran que el feedback es típicamente clasificado como feedback evaluativo y correctivo, los cuales pueden ser: a) congruente o incongruente con el enfoque de la tarea; b) general o específico; c) negativo o positivo; y d) directo a la clase, a un grupo de la clase o a un individuo.

Para Rink (2010) el feedback puede ser categorizado en feedback evaluativo, en el cual se juzga el valor relativo acerca de qué tan bien o qué tan mal fue desarrollada la tarea y esto es comunicado al jugador; y en feedback correctivo, que algunas veces es considerado como feedback prescriptivo, el cual ocurre cuando es específico o le brinda la información al atleta sobre qué hacer o no hacer en el futuro sobre su rendimiento.

Carpentier y Mageau (2013) consideran que hay dos tipos de feedback, el orientado a la promoción y el orientado al cambio, de gran utilidad en el deporte. El feedback orientado a la promoción pretende confirmar y reforzar las conductas deseables; el feedback orientado al cambio indica que la realización de una tarea ha sido inadecuada y que el comportamiento necesita ser modificado con la finalidad de alcanzar los objetivos de los atletas (Bloom y Hautaluoma, 1987; Cusella, 1987).

Aunque la literatura anterior se ha referido a estos dos tipos de feedback como feedback positivo y negativo, respectivamente (Latting, 1992; Kluger y DeNisi, 1996; Deci, Koestner, y Ryan, 1999; Weinberg y Gould, 2011), Mouratidis et al. (2010) distinguen el feedback correctivo del feedback negativo (o fracaso). Mientras que el feedback correctivo se centra más en el proceso, es decir, sobre los aspectos del rendimiento que requieren ser modificados y sobre sus conductas o desempeños durante las competencias y/o los logros; la retroalimentación negativa se centra en el resultado final y, en particular, en caso del fallo de un atleta para alcanzar un cierto resultado. Como se puede apreciar en las clasificaciones propuestas por los diferentes autores presentados, la clasificación se realiza en base a identificar si el feedback es intrínseco o extrínseco de acuerdo a Pierón (1996) y Anderson et al. (2001). En cambio, Hein y Koka (2007) lo clasifican en interno o externo. De lo que se puede apreciar que en estos autores prima la forma en que el feedback es percibido, lo cual no es el objetivo del presente estudio. Por su parte, Kelly y Melograno (2004), Graham (2008) y Rink (2010) clasifican el feedback de acuerdo si éste está relacionado con el proceso o con el producto. Además, Graham (2008) y Rink (2010) consideran que el feedback puede ser clasificado como evaluativo o correctivo. En cambio, Carpentier y Mageau (2013) clasifican el feedback en orientado a la promoción u orientado al cambio. Como se puede apreciar de la revisión de la literatura realizada, en ninguna de las clasificaciones antes mencionadas, se considera el ambiente promovido por el entrenador.

Importancia del feedback.

El entrenador es responsable de monitorear la respuesta, tanto de los atletas de todo el equipo como de cada uno de los individuos, a través del feedback que brinde sobre el rendimiento (Faucette y Patterson, 1990), de ahí que a los entrenadores se les haya enseñado que el feedback es una técnica muy importante para ayudar a aprender las habilidades motoras (Graham, 2008), en donde el feedback es utilizado para señalar los aciertos y errores en el desarrollo

de dichas habilidades (Magill, 1993). A su vez, Metzler (2005) señala que el feedback es importante para el proceso de enseñanza, siendo éste considerado un recurso didáctico, en el proceso de aprendizaje, ya que brinda al entrenador la oportunidad de corregir u orientar a los atletas para mejorar su desempeño.

El feedback es importante para los jugadores, siendo éste más efectivo cuando es específico que general, más congruente que incongruente, más simple que complejo y más positivo o neutral que negativo (Graham, 2008).

Objetivo del feedback.

El feedback tiene por objeto informar al jugador sobre su realización motriz, ayudarlo a modificar su comportamiento, evaluar sus progresos, y describir su acción (Piéron, 1999). Los entrenadores eficaces, antes de otorgar un feedback, primero se aseguran que todos los jugadores estén practicando apropiadamente. Piéron (1996) considera que el feedback resulta de la siguiente serie de decisiones que debe tomar el entrenador:

1. Observar e identificar los errores de los jugadores.
2. Decidir si reaccionan o no.
3. Determinar la naturaleza y la causa del error.
4. Intervenir.
5. Llevar a cabo un seguimiento del feedback.

Para Magill (1994), lo importante en la situación de la instrucción es qué tipo de feedback proporcionar y cuándo proveerlo. Además, señala que esto fue determinado a partir de las relaciones entre el feedback y las habilidades por aprender.

Para Carpentier et al. (2013) es importante en cualquier situación de enseñanza evaluar las necesidades del feedback determinado a partir de las características específicas de la habilidad que se va a enseñar. Primero, si la habilidad que se va a enseñar no le permite al jugador detectar información sensorial crítica de feedback. Segundo, si la habilidad que se va a enseñar involucra la adquisición de un nuevo concepto, entonces es esencial aprenderlo para tener éxito en el rendimiento. Tercero, si la habilidad le proporciona al atleta toda la información necesaria para aprenderla, entonces el feedback externo no es necesario. Estas habilidades son raras, pero se presentan. Cuarto, las habilidades en las cuales el resultado es fácil de determinar, pero los requisitos de coordinación de los miembros para producir alto nivel de rendimiento son difíciles de desarrollar. Sin el conocimiento del rendimiento acerca de las características de los movimientos de coordinación, la habilidad puede ser aprendida en un grado muy limitado; sin embargo, el proporcionar un feedback, basado en las características de coordinación del movimiento, mejora el nivel de rendimiento alcanzado.

Es importante evaluar el feedback externo que se va a proveer en una situación para determinar si éste puede atraer la atención de los jugadores, tanto que los distraiga del feedback intrínseco esencial de la tarea, haciéndolos dependientes del feedback extrínseco. Lo importante aquí es que el entrenador debe conocer la habilidad, que se pretende desarrollar, lo suficientemente bien, y que el tipo de feedback externo utilizado no lleve a los jugadores a una dependencia.

El feedback externo es una forma de comunicación con el jugador acerca de su rendimiento sobre la habilidad que está aprendiendo. Por lo tanto, es importante tomar en cuenta que información tendrá más influencia en el atleta. Esta valoración del rendimiento del jugador es crítica para facilitar el aprendizaje de la habilidad.

Las funciones del feedback

Para Rink (2010), el feedback mantiene la atención del jugador sobre el aprendizaje de las tareas y sirve para motivar y monitorear las respuestas de los jugadores. Magill (1994) menciona que el feedback externo es necesario para que ocurra el aprendizaje de las habilidades en forma eficaz.

Sin embargo, Piéron (1996) señala que el efecto del feedback no es simple y directo, a menos que primero el jugador haya prestado atención, porque en caso contrario necesitaría de una mayor cantidad de repeticiones, y segundo, el atleta requiere que el entrenador proporcione información específica para mejorar su realización. Según Piéron (1996, 1999, 2000), el feedback ejerce dos funciones esenciales:

a) Evaluación destinada a producir efectos de refuerzo. Entre el 25% y 50% de las reacciones adoptan un aspecto evaluador, mediante el cual el entrenador informa al jugador de la calidad de su ejecución, utilizando un mensaje de aprobación o de reprobación al que normalmente se le considera positivo o negativo.

b) Información destinada a tomar conciencia. El entrenador transmite un mensaje relativo a la eficacia de la acción, a los errores cometidos y a los medios para corregirlos. En el mensaje podemos encontrar especialmente la identificación de los elementos correctos de la realización, la explicación de las causas de los errores, la descripción de los medios necesarios para efectuar las correcciones e incluso una explicación de las razones para cambiar.

El mismo autor considera que desde un punto de vista didáctico, la información relativa a la manera en que se ejecuta una acción tiene más importancia que un conocimiento elemental del resultado.

Además, señala que para facilitar los resultados del aprendizaje, el feedback debe: 1) Ser pertinente y apropiado, es decir, trasladar un diagnóstico correcto adaptado a las habilidades de los jugadores e intervenir sobre los elementos claves de la habilidad; 2) Permitir una confirmación clara de los patrones generales de las habilidades que van a ser aprendidas; 3) Utilizar un número limitado de criterios; 4) Estar estructurado de forma tal que los aspectos más importantes deban ser presentados al inicio o al final del mensaje; 5) No estar acompañado por “distracción”, información o actividades que traten con otras habilidades. El enfoque debe ser sobre lo que en ese momento se esté trabajando; 6) Ser coherente con las necesidades de los jugadores y con las habilidades motoras, y estar adaptado a las posibilidades del procesamiento de la información de los atletas.

Lee, Keh, y Magill (1993) señalan que la cantidad, contenido, frecuencia, precisión y el tipo de feedback que se provee, son elementos críticos en la adquisición de habilidades y que la manipulación de estas variables puede dar lugar a diferentes resultados de aprendizaje. Aunque señalan que en ocasiones los resultados no siempre soportan al feedback como un elemento esencial del aprendizaje.

Magill (1994) menciona que en ciertas ocasiones puede ser apropiado no dar del todo un feedback. Para las situaciones en las que es necesario dar este feedback, los componentes críticos deben ser tres: qué información dar, cómo darlo y con qué frecuencia. Las respuestas a estas tres preguntas deberían ser la base del conocimiento de la habilidad que va a ser aprendida, de los diferentes efectos de los tipos de feedback que se podrían tener en el aprendizaje de esa habilidad, y de las características individuales de ella.

Por su parte, Pellet, y Harrison (1995) señalan en su estudio, que los alumnos con un nivel de desarrollo de habilidades bajo, y después de un feedback

específico, congruente y correctivo, mejoraron su rendimiento en los diferentes tipos de tareas.

El feedback correctivo.

Como ya se ha mencionado, los entrenadores juegan un papel importante en la vida de los atletas, y no sólo representan una figura de autoridad sobre ellos, ya que también actúan como modelos, confidentes y motivadores. A través de sus comportamientos adoptados dentro de cada una de estas funciones, los entrenadores pueden tener un profundo conocimiento tanto de las emociones como del comportamiento de sus atletas (Smoll y Smith, 2007). En general, para Cusella (1987) y Hein y Koka (2007) el feedback es la información transmitida a los atletas sobre la medida en que su comportamiento y su rendimiento no corresponden a las expectativas, lo cual representa uno de los comportamientos más importantes de los entrenadores, ya que transmite directamente información acerca de 7 competencia de los atletas (Horn, Glenn, y Wentzell, 1993). Para Mouratidis et al. (2010) el feedback correctivo es la información que el entrenador le da a sus jugadores con la finalidad de que mejoren sus resultados o desempeño, es decir, la retroalimentación que los entrenadores comunican a sus atletas tras los malos resultados o errores. El feedback correctivo es un mensaje que muestra cómo mejorar después de un fracaso o error.

Proveer feedback correctivo es frecuentemente inevitable ya que es inherente al proceso de enseñanza. Una pregunta crítica es si hay estilos diferentes de comunicar efectivamente el feedback correctivo después de los malos resultados o errores y, en caso afirmativo, si éste tiene un efecto positivo sobre el interés y el bienestar (Mouratidis et. al, 2010).

Darst, Zakrajsek, y Mancini (1989) reportaron una serie de estudios observacionales y transversales relacionados con el deporte, la cual ha

demostrado que el feedback correctivo puede comunicarse en forma de apoyo a la autonomía, por ejemplo, mediante el apoyo a la empatía, el reconocimiento de los sentimientos, y la exhibición de la necesidad de apoyo del comportamiento no verbal, por ejemplo, palmaditas en la espalda a los atletas (Rankin, 1989). Por otra parte, el feedback correctivo puede proporcionarse en forma de control, por ejemplo, a través del uso de la crítica y el castigo (Amorose y Horn, 2000; Black y Weiss, 1992), la crítica no verbal (Allen y Howe, 1998), el regaño, el castigo no verbal y el modelado negativo, por ejemplo, simulando un error en la técnica del jugador (Lacy y Darst, 1985), y el control de la conducta no verbal, por ejemplo, la grabación o fruncir el ceño (Rankin, 1989). En algunos de estos estudios se evidenció que ciertos comportamientos de los entrenadores, como las medidas correctivas y las conductas, son independientes del apoyo a los comportamientos y que sólo estos últimos son factores predictores positivos de los resultados deseados, tales como, las actitudes favorables hacia el deporte y hacia el entrenador.

Alineados con la teoría de la autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (2000), Mouratidis et al. (2010) se abocaron a investigar en qué medida el feedback correctivo con apoyo en la autonomía se asocia con la motivación óptima de los atletas y su bienestar. Para tal efecto, se utilizó el feedback correctivo como las declaraciones que transmiten mensajes de forma tal que se pretende mejorar después de los malos resultados o errores. Así mismo, se distingue el feedback correctivo negativo (o de fracaso): mientras que el feedback correctivo se centra más en el proceso, es decir, sobre los aspectos del rendimiento en los cuales el jugador falla, para mejorar su desempeño o los aspectos de su funcionamiento que se necesitan mejorar durante la ejecución; en cambio, el feedback negativo se centra en el resultado final, y particularmente, en caso del fallo del jugador para lograr un determinado resultado. Esta definición de feedback correctivo fue elaborada por Amorose y Weiss (1998), quienes mostraron que un feedback con información de bajo rendimiento puede ser diferenciado en función de la medida

de las formas en que se transmite, entre otros, la crítica (por ejemplo, "Eso fue horrible"), de carácter informativo (por ejemplo, "Hay que mantener un ojo en la pelota"), o como declaraciones neutrales (por ejemplo, "Eso estuvo mal").

Con respecto a los efectos beneficiosos del feedback positivo, hace varias décadas, Deci (1972) y Butler (1987) encontraron que los estudiantes universitarios que recibieron experimentalmente feedback positivo presentaron un comportamiento más intrínsecamente motivados en comparación con los estudiantes de un grupo de control en el que no recibieron dicha retroalimentación positiva.

El feedback orientado hacia la promoción es sin duda más agradable de dar que el feedback orientado al cambio. Las investigaciones muestran que la gente en una posición de autoridad a menudo tiende a distorsionar, retrasar o retener el feedback orientado al cambio (Fisher, 1979; Larson, 1989). Sin embargo, evitar este tipo de feedback impide que los deportistas se beneficien de ella. Específicamente, las intervenciones mediante el feedback orientado al cambio (Weinberg y Gould, 2011) o correctivo (Mouratidis et. al., 2010) sirven para dos funciones importantes (Weinberg y Gould, 2011). En primer lugar, se motiva al informar a los atletas acerca de la discrepancia entre el actual desempeño y el desempeño deseado, el cual puede incrementar su deseo de tener un mejor desempeño en el futuro. Este deseo a su vez se puede traducir en un mayor esfuerzo y gasto de energía. En segundo lugar, se guían a los atletas, centrándolos en los cambios específicos que ellos necesitan, para poner en práctica el deseo de mejorar sus futuras actuaciones.

Sin embargo, el feedback orientado al cambio o correctivo también puede tener muchas consecuencias negativas como el deterioro del desempeño de los atletas y de su autoestima, así como de la calidad de la relación entrenador-atleta (Fisher, 1979; Baron, 1988; Sansone, 1989; Jussim, Soffin, Brown, Ley, y Kohlhepp, 1992; Tata, 2002). Como el feedback orientado al cambio o correctivo

en el deporte es inevitable y difícil de dar, las herramientas diseñadas para ayudar a los entrenadores a proporcionar tal feedback de manera que maximice sus potenciales consecuencias positivas, y que, a la vez, minimice las negativas, son muy necesarias (Carpentier y Mageau, 2013).

En tanto que se han estudiado diversos comportamientos específicos adoptados por los entrenadores que apoyan la autonomía (Mageau y Vallerand, 2003), relativamente pocas investigaciones dentro de TAD han buscado la forma de proveer feedback a sus atletas. Investigaciones pertinentes al feedback orientado al cambio, dentro de TAD, han resaltado principalmente su impacto negativo en comparación con proporcionar el feedback orientado a la promoción o con no aplicar ningún feedback (Vallerand y Reid, 1984; Whitehead y Corbin, 1991; Koka y Hein, 2003), o han documentado el impacto de la cantidad de feedback orientado al cambio sobre varios resultados sin considerar su calidad (Black y Weiss, 1992).

Varios estudios han identificado algunos factores relacionados con el feedback. Por ejemplo, se ha mostrado que el feedback positivo produce efectos más beneficiosos si: (a) se comunica en un ambiente con soporte autónómico en lugar de aplicarlo en un ambiente controlado (Ryan, 1982); (b) se percibe como honesto; (c) se centra en la mejora del jugador en lugar de los resultados en el rendimiento normativo (Butler, 1987); (d) se refiere a los intentos exitosos en tareas específicas y realistas (Henderlong y Lepper, 2002), y (e) se percibe al proveedor del feedback como prestigioso, confiable y competente (Bandura, 1977).

El feedback correctivo con apoyo a la autonomía.

En el contexto del deporte, el comportamiento y el estilo interpersonal del entrenador pueden jugar un papel importante en la configuración no sólo del rendimiento de los atletas, sino también en las experiencias psicológicas de los mismos que se derivan de su participación en el deporte (Vallerand y Losier,

1999). Así, en un estudio reciente, Mouratidis et al. (2010) han iniciado la investigación del feedback correctivo con apoyo en la autonomía en el deporte y han mostrado que el feedback correctivo es de hecho beneficioso en el bienestar de los atletas cuando éste es comunicado con apoyo a la autonomía. Los autores se basaron en la definición del estilo de apoyo a la autonomía de los entrenadores para identificar las características que podrían definir el feedback correctivo con apoyo en la autonomía. Específicamente, las características de este tipo de feedback fueron: 1) proporcionar razones para explicar por qué se deben cambiar los comportamientos, 2) considerar la perspectiva de los atletas, 3) proporcionar opciones de soluciones, y 4) evadir el uso de estilos de control en la comunicación, lo que induce a la vergüenza, pues transmite, considera o incluye amenazas de castigo o condicionantes.

Carpentier y Mageau (2013) encontraron que la calidad del feedback orientado al cambio o correctivo es clave en la predicción de la reacción de los atletas hacia este tipo de feedback. Basados en la teoría de la autodeterminación (TAD), sugirieron que el feedback orientado al cambio o correctivo de alta calidad debe ser realizado con apoyo a la autonomía. De acuerdo con Mouratidis et al. (2010) el feedback correctivo con apoyo en la autonomía es caracterizado por ser: 1) empático; 2) combinado con opciones de soluciones. "Ser empático" se define como tener en cuenta los sentimientos y dificultades de los atletas, mientras que "combinar con opciones de solución" se refiere a dar a los atletas múltiples soluciones para corregir la situación, siempre que sean posibles. Las características "fundamentos que se proporcionan para explicar por qué los comportamientos deben ser cambiados", propuesto por Mouratidis et al. (2010) también fue incluido, pero esta dimensión fue operacionalizada más concretamente como 3) estar basada en objetivos claros, alcanzables y conocidos por los atletas. Para evaluar si los atletas conocen y entienden los objetivos del feedback y si están de acuerdo en que estos objetivos son alcanzables. Esta dimensión captura sí los atletas conocen las razones que están detrás del

feedback del entrenador. Además, por ser más concreta que las características 1 y 2, esta característica puede ser más utilizada para ayudar a los entrenadores a proveer el feedback de apoyo a la autonomía.

Además, Carpentier, y Mageau, (2013) incluyeron cinco características adicionales para medir el feedback orientado al cambio o correctivo con apoyo en la autonomía: 4) evitar declaraciones relativas a las personas, 5) combinar el feedback con consejos acerca de cómo mejorar las futuras actuaciones, 6) proporcionar el feedback con rapidez, 7) proporcionarlo en privado, y 8) ser transmitido en un tono de voz considerado. Estas características provienen de la literatura acerca del feedback y necesitan ser integradas al estudio de las condiciones que permiten un ambiente de autonomía, por dos importantes razones. Primero, que se ha demostrado que conducen a resultados positivos, lo que sugiere que caracterizan un feedback de alta calidad. Segundo, que están de acuerdo con el apoyo a la autonomía conforme a la definición que sustenta la teoría de la autodeterminación.

El análisis mostró que el feedback orientado al cambio o correctivo con soporte en la autonomía es empático, acompañado de opciones de soluciones, basado en objetivos claros, alcanzables y conocidos por los deportistas, evitando declaraciones relativas a las personas, acompañado de consejos o tips, y dado en un tono de voz considerado. Los resultados también mostraron que la calidad del feedback predice los resultados de los atletas más allá de la cantidad de feedback (Carpentier y Mageau, 2013).

Específicamente, la teoría de autodeterminación propone que un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía contribuye a la satisfacción de las necesidades psicológicas de los jugadores, apoya activamente los esfuerzos de iniciativa propia de los atletas y crea las condiciones para que éstos experimenten un sentido de volición, selección y autorreconocimiento (Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2010).

Las características de un feedback de calidad.

La literatura sugiere que para ser eficaz, el feedback orientado al cambio o correctivo también debe ser transmitido rápidamente, es decir, tan rápidamente como sea posible después de la actuación, en privado y en un tono de voz considerado, es decir, respetuosa y sin gritar cuando sea posible (Cusella, 1987; Tracy, Van Dusen y Robinson, 1987). Un estudio correlacional realizado en el ámbito laboral confirmó que cuando el feedback orientado al cambio o correctivo está caracterizado por la rapidez en informarlo, éste estará ligado a consecuencias positivas, tales como una mayor seguridad psicológica (Smith, 2007).

Estas características también contribuyen a hacer del estilo del entrenador un estilo de comunicación no controladora, una dimensión importante (Mouratidis et al., 2010). En efecto, cuando el feedback orientado al cambio o correctivo se centra especialmente en comportamientos pasados, los atletas pueden interpretar este feedback como críticas que inducen a la culpabilidad porque suele ser demasiado tarde para cambiar sus comportamientos. Del mismo modo, si el feedback orientado al cambio o correctivo es dado públicamente o con un tono no respetuoso de voz puede provocar vergüenza o representar una forma de amenaza.

En resumen, se tiene que un feedback orientado al cambio o correctivo basado en el apoyo a la autonomía tiene ocho características. De acuerdo a Mouratidis et al. (2010), se sugieren que las primeras tres son: 1) ser empático, 2) combinar opciones de soluciones, y 3) estar basado en objetivos claros, alcanzables y conocidos por los atletas. A éstos habrá que agregarle los existentes en la literatura del feedback propuestos por Carpentier y Mageau (2013), a saber, 4) evitar declaraciones relacionadas con la persona, 5) estar vinculado con consejos, 6) ser entregado rápidamente, 7) ser proporcionado de forma privada, y 8) ser dado en un tono considerado de voz o evitando el uso de un estilo controlador de comunicación.

Cómo se comunica el feedback correctivo.

Tanto Mouratidis et al. (2010) como Carpentier y Mageau (2013) consideran que el feedback orientado al cambio o correctivo consiste en señalar faltas y debilidades, comunicándolas de una manera motivadora, para mejorar las habilidades y el rendimiento del atleta. Éste es un tema importante, ya que la provisión de feedback correctivo es a menudo inevitable, ya que está intrínsecamente vinculado con el proceso de enseñanza. Teóricamente, el feedback correctivo puede ser entendido conceptualmente como un aspecto de la estructura y, específicamente, como información relacionada con la competencia que se proporciona durante o después de la realización del evento (Reeve, 2006). Una cuestión crítica se refiere al hecho de si hay diferentes estilos de comunicación del feedback correctivo tras los malos resultados o errores, y en caso afirmativo, si hay diferentes efectos sobre el interés y el bienestar, de acuerdo con investigaciones anteriores (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, y Dochy, 2009; Jang, Reeve, y Deci, 2010). La contribución actual pretende investigar los efectos producidos por las diferentes formas de comunicar el feedback sobre los atletas. Los resultados en la literatura conducen a que el feedback correctivo después del bajo rendimiento o errores puede ser comunicado en un ambiente de apoyo a la autonomía, o bien, de control y que estos diferentes estilos de comunicación pueden tener diferentes efectos sobre el bienestar de los atletas.

El feedback correctivo puede ser comunicado de una manera ya sea de control o de apoyo a la autonomía. Para Mouratidis et al. (2010) el feedback correctivo en respuesta a los errores de los atletas o por bajo rendimiento será percibido por los atletas como directivo y con presión cuando los entrenadores utilizan un estilo controlador para transmitir sus mensajes correctivos. Cuando se comunica un feedback correctivo, los entrenadores podrían inducir a la culpa (ej. "Es hora de dejar de hacer eso, yo lo he dicho una y otra vez a. . ."), a la vergüenza (ej. "Incluso un niño pequeño podría ver que usted no hizo caso a la

posición de su oponente."), relación condicional (ej. "¿Por qué debería preocuparme por ti? Olvidaste de nuevo mi consejo. . . ."), o amenazas (ej. "Usted no va a ser incluida en el equipo si no trabaja en cuándo y cómo lanzar tiros de 3 puntos."). Es evidente que el control que ejercen los entrenadores tiene una agenda y un conjunto de normas que están tratando de imponer a sus atletas. Por lo tanto, los entrenadores que utilizan un estilo controlador presionan a sus atletas a actuar de un modo determinado, de tal manera que, probablemente, los atletas son propensos a sentir que no tienen más remedio que hacer algo por su bajo rendimiento y hacerlo de la forma específica ya prescrita. Presumiblemente, un feedback correctivo con tal nivel de control probablemente será percibido por los atletas como crítico, centrado en la persona, injusto, amenazante e incluso humillante.

A la inversa, cuando el feedback correctivo se proporciona con apoyo a la autonomía, Mouratidis et al. (2010) sugieren que es probable que el feedback sea percibido como más legítimo, menos amenazante y menos desalentador. Los entrenadores que apoyan la autonomía tratan de proporcionar una deseada cantidad de opciones, teniendo como referencia a los jugadores, y de dar un significado racional en el caso de que la elección sea obligada (Deci, Eghrari, Patrick, y Leone, 1994). El feedback correctivo con apoyo en la autonomía por los entrenadores, proporcionaría una justificación significativa y específica por la información correctiva para que el atleta entienda por qué el feedback se ha dado. Además, se trataría de tener en cuenta la perspectiva de los atletas con respecto a su desempeño, por ejemplo, solicitar la opinión del atleta sobre su interpretación o ejecución, o preguntar cómo fueron recibidos los comentarios correctivos por el atleta. Por último, cuando en el feedback correctivo se entiende claramente el apoyo a la autonomía, implementado por el entrenador, esto permitiría elegir con respecto a cómo y con qué ritmo los atletas pueden trabajar en sus deficiencias (Deci et al., 1994)

Con base en lo anterior, se puede sostener que el feedback correctivo generaría una mayor disposición o voluntad para corregir las fallas, si fuera comunicado en una forma más tolerante, respetuosa y simpática, es decir, dándole apoyo a la autonomía en lugar de utilizar una forma controladora. Hay algo de apoyo indirecto a esta posición en la literatura, aunque la mayoría de estudios se llevaron a cabo en el campo educativo, en lugar del ámbito deportivo.

Percepción del feedback en el ámbito deportivo.

Una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología y, en términos generales, tradicionalmente este campo ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Coren y Ward, 1979; Ardila, 1980; Day, 1981; Rock, 1985).

La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, está de por medio una serie de procesos en constante interacción y en los cuales el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social. Por lo tanto, la percepción depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporan otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones (Vargas M., 1995).

El conocimiento de las percepciones de los atletas sobre sus entrenadores es un paso importante en la optimización de las relaciones entrenador-atleta (Rosado, Palma, Riveiro, y Arroyo, 2007). Para una mejor comprensión del proceso de entrenamiento, no sólo se debe conocer la conducta de los entrenadores en un contexto particular, sino atender otros datos (Potrac, Brewer,

Jones, Armour, y Hoff, 2000), tales como: el por qué de la conducta de los entrenadores; el impacto de la conducta de los entrenadores en los atletas; la percepción de los atletas sobre la conducta de los entrenadores; las percepciones de los entrenadores sobre la influencia que su conducta pueda tener en los atletas, lo cual nos conduce a señalar la importancia del feedback correctivo y su percepción tanto de éste como de otros factores involucrados en el contexto deportivo y escolar.

Los estudios sobre la percepción en el ámbito del deporte nos indican que hay múltiples factores que intervienen en las percepciones de los atletas, relacionados con la percepción del feedback, y en forma específica, su percepción legítima. Basándonos en los postulados de la teoría de la evaluación cognitiva que es una de las mini teorías de la teoría de la autodeterminación en la que se indica cómo los contextos sociales tienen influencia determinante en la conducta de las personas, siendo el entrenador un agente social que establece un vínculo de comunicación continuo y permanente con el atleta, esta interacción estará medida por procesos específicos (Rosado, Palma, Riveiro, y Arroyo, 2007).

Como ya se ha dejado en claro, el feedback puede ser definido como la información recibida por un aprendiz, tal como un estudiante o un atleta en un contexto de educación física recibe información acerca de su rendimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información puede estar disponible para el que aprende a través de dos fuentes: externa e interna. La información externa incluye el feedback proporcionado por el maestro, entrenador o supervisor; la información interna es recibida por el aprendiz desde su propia percepción de la realización del ejercicio o habilidad deportiva y su resultado (Hein y Koka, 2007).

El aprendiz puede interpretar el feedback proporcionado por su entrenador o el docente, dándole diversas interpretaciones, lo cual posibilita diferentes comportamientos resultantes. En efecto, algunas investigaciones muestran que la

percepción del aprendiz influye en el resultado en el afecto (emocional) y en la adquisición de habilidades (Bakker, 1999). Además, algunos reportes de investigación establecen que los pensamientos de los estudiantes son predictores más acertados del rendimiento que la estimación de los observadores (Peterson y Swing, 1982; Peterson; Swing, Stark, y Waas, 1984). De tal forma que una adecuada comprensión de cómo el aprendiz percibe el feedback proporcionado por el docente o el entrenador, es esencial para que el feedback produzca un adecuado comportamiento.

El feedback, provisto por los entrenadores o docentes, caracteriza los comportamientos que ellos exhiben o muestran hacia sus pupilos o atletas. Consistentemente con la teoría de la autodeterminación, el comportamiento de los entrenadores o maestros es visto como un importante factor social que puede afectar la percepción de autonomía y competencia de los aprendices (Hein y Koka, 2007).

La competencia promovida por el feedback percibido.

De acuerdo a la teoría de la autodeterminación, los niveles individuales de interés hacia una particular actividad variará en función del grado en el cual los atletas se perciben para ser competentes en esa actividad y creen ellos mismos ser autodeterminados con respecto a su desempeño en esa actividad (Deci y Ryan, 1985a).

Muchas investigaciones iniciales sobre la fuente de competencia y sus efectos en educación física y sobre el dominio deportivo adoptaron la teoría motivacional de la competencia de Harter (1978, 1981). Esta teoría ha sido utilizada y extendida en el desarrollo de la comprensión de los modelos teóricos de la competencia y el resultado del comportamiento (Ames, 1984; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1989). Una premisa central de este modelo es que la percepción de competencia está en función de los tipos de información que los individuos usan para juzgar sus habilidades de desempeño y de algunas fuentes de

información identificadas. En un nivel básico, los individuos frecuentemente juzgan sus competencias en sus ejecuciones en base al conjunto estándar de ejecuciones, las ejecuciones de otros, o sus previas ejecuciones. Sin embargo, Horn, Glenn, y Wentzell (1993) han identificado un total de 10 posibles fuentes de información acerca de las competencias y cómo producir una medición de éstas en la Escala sobre Información de la Competencia Física. Las fuentes son: a) feedback de los padres, maestros, entrenadores y pares; b) autocomparación; c) mejora del grado de habilidad en el tiempo; d) rapidez o facilidad para aprender nuevas habilidades; e) cantidad de esfuerzo ejercido; f) disfrute o atracción del ejercicio; g) estadísticas del desempeño; h) resultados (ganar o perder); i) realización de las metas propias; y j) sentimientos relativos al juego o competencia.

Para los fines del presente estudio, solamente se considerará la fuente de información relativa al feedback, proporcionado por personas significativamente importantes para el aprendiz, por ejemplo, el entrenador como una fuente de competencia. Más aun, esta orientación favorecerá el sentimiento de incrementar la competencia y el control, el afecto positivo, y el comportamiento motivado en los aprendices. Por otro lado, comportamientos y respuestas negativas desde otras fuentes significativas (entrenadores o padres) que refuercen la percepción de los errores, se espera que disminuyan la percepción de competencia, la percepción de control y que resulte en que el aprendiz evada nuevos intentos para dominar la tarea. Siguiendo esta premisa, se verá cómo la Teoría de la Autodeterminación provee un marco teórico para explicar el proceso detrás del feedback relacionado con la competencia como una fuente de información y la adaptación de los resultados entre los individuos en la educación física y el contexto deportivo.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a, 1991) contiene hipótesis explícitas respecto al feedback como una fuente específica de información de competencia. La teoría hipotetiza que la provisión de feedback, que es rico en información acerca de la competencia del ejecutante y de las metas

personales, sirve probablemente para fomentar y promover el interés del atleta, mientras que la provisión del feedback, enmarcado en términos de falla o error, y focalizando absolutamente la ejecución en criterios externos, es probable que genere percepción de incompetencia y que socave o mine la intención del individuo para una actividad dada. La autodeterminación ilustra el rol del feedback como un factor social que influye sobre el comportamiento.

En la Teoría de la autodeterminación es medular la siguiente secuencia motivacional:

Factores Sociales → Mediadores Psicológicos → Tipos de Motivación → Consecuencias.

En el trabajo que se presenta se puso a prueba la secuencia anterior, pero no se consideraron los tipos de motivación. Con respecto a la educación física y los contextos deportivos, la secuencia motivacional sugiere que los factores sociales, como el feedback de los entrenadores o maestros, exitoso o fallido, de competencia o cooperación, influyan sobre la percepción de competencia, autonomía y relación del ejecutante, es decir, los mediadores psicológicos, los cuales, sucesivamente determinan su orientación motivacional. Esta orientación motivacional propicia una serie de consecuencias tales como persistencia en la actividad física y el bienestar psicológico.

Una revisión de la literatura existente en los contextos del deporte y del ejercicio apoyan esta proposición teórica y el feedback percibido puede ser considerado como un importante factor social que influye en la percepción de competencia (Black y Weiss, 1992; Allen y Howe, 1998; Amorose y Weiss, 1998; Amorose y Horn, 2000; Amorose y Smith, 2003; Koka y Hein, 2003). Aunque hubo algunas variaciones en los términos utilizados para los diferentes tipos de feedback, todos estos estudios mostraron que el feedback, basado en información positiva, dio como resultado un incremento en la percepción de competencia en el desempeño de los estudiantes.

Evaluación del feedback percibido.

Allen y Howe (1998) adoptaron un cuestionario para medir la percepción del feedback no verbal y lo administraron a jugadoras adolescentes de hockey. Un análisis factorial de este inventario reveló siete factores interpretables: animar/informar, premio/información, crítica no verbal, información crítica, solo información, sin respuesta, error contingente sin respuesta. Sin embargo, sólo cuatro factores (animar/informar, premio/información, crítica no verbal y solo información) alcanzaron una aceptable consistencia interna. En términos de la relación entre la percepción del feedback y la competencia, los autores encontraron que los más frecuentes, ánimo y comportamiento correctivo en el entrenamiento en los errores relativos a las habilidades, fueron asociados con bajos niveles de percepción en la competencia. Similarmente, Black y Weiss (1992) encontraron que los atletas recibieron una alta frecuencia de feedback correctivo del entrenador, posterior a un error. Incluso cuando este feedback puede contener ánimo. Es probable interpretar este feedback como una indicación de falla, el cual resulta en una baja percepción de competencia. Estos encuentros sugieren que el feedback positivo no está necesariamente asociado con el incremento en la percepción de competencia, más bien, si el feedback es contingente con errores, parece que esto mina la percepción de competencia. El realizador puede estar consciente de los errores y el apoyo puede aparecer como un reconocimiento del error, antes que información para la corrección del error (Black y Weiss, 1992).

Amorose y Horn (2000) investigaron la relación de la percepción del feedback entre los atletas de diferentes disciplinas. El inventario Coaching Feedback Questionnaire (CQF) fue usado en este estudio, el cual comprende 16 ítems, representando 8 diferentes tipos de feedback. Tres categorías caracterizaron las respuestas de los entrenadores para la ejecuciones exitosas (premio/reforzamiento, sin reforzamiento, reforzamiento combinado con instrucción técnica) y cinco respuestas relacionadas con una realización incorrecta (error-

estímulo contingente, ignorar el error, instrucción correctiva, castigo, e instrucción correctiva combinada con castigo). Un análisis factorial revela tres dimensiones del feedback percibido (feedback positivo e informacional, feedback orientado al castigo, sin reforzamiento/ ignorar el error) y la escala tuvo una consistencia interna satisfactoria. Los autores reportaron que los atletas percibieron que sus entrenadores proveyeron una alta frecuencia de feedback informativo y baja frecuencia de orientación al castigo y de comportamientos que ignoraban los errores.

La percepción del Feedback en los docentes de educación física.

Aunque la percepción de los atletas hacia el feedback de los entrenadores ha sido investigada en un buen número de estudios, la percepción del feedback de los docentes de educación física solo ha recibido atención recientemente (Koka y Hein, 2003). Para medir la percepción del feedback de los docentes se desarrolló el cuestionario sobre la percepción del feedback de los docentes (Perceptions of Teachers' Feedback; PTF; Koka y Hein, 2003) basado sobre las categorías del feedback del Self-Assessment Feedback Instrument (SAFI; Mancini y Wuest, 1989) y las categorías del FB previamente adoptadas en el dominio deportivo (Amorose y Weiss, 1998; Allen y Howe, 1998; Amorose y Horn, 2000).

En el desarrollo del nuevo instrumento para evaluar el feedback proporcionado por los docentes en el ámbito de la educación física, inicialmente Koka y Hein (2003) condujeron un estudio piloto usando la SAFI diseñado por Mancini y Wuest (1989). Se grabaron la frecuencia y tipos de feedback proporcionados por dos docentes de educación física durante veintidós lecciones. El análisis de los tipos de feedback más frecuentes en clase, permitieron formar seis categorías de feedback: premio, instrucción, instrucción durante la ejecución, ánimo, crítica, confirmación/ reforzamiento. Basados sobre estos encuentros iniciales, 12 ítems fueron desarrollados para medir la percepción del feedback de los docentes. Estos 12 ítems fueron suministrados a un pequeño grupo de 21

estudiantes. Ellos fueron entrevistados de manera individual y cuestionados acerca de si habían entendido los ítems y qué pensaban acerca de su significado. Posteriormente, el cuestionario PTF fue suministrado a una muestra de 783 estudiantes de entre 12 y 15 años. Para establecer la validez de constructo del cuestionario, se dividió al azar el total de la muestra de participantes para producir dos sub muestras, una para un análisis factorial exploratorio con 391 casos y el otro para un análisis factorial confirmatorio con 392 casos. Tres factores que surgieron en el análisis exploratorio fueron etiquetados como percepción del FB específico positivo (por ejemplo, "Si mi maestro me da más información, yo dominaré más rápido el ejercicio"), feedback general percibido de manera positivo (por ejemplo, "Mi maestro frecuentemente me alaga") y el conocimiento percibido del desempeño/rendimiento (ejemplo, "Mi maestro me instruye frecuentemente durante la ejecución). El análisis confirmatorio apoyó estas tres estructuras factoriales. En adición, las tres sub escalas exhibieron una consistencia interna satisfactoria y una confiabilidad test-retest en un lapso de una semana en una pequeña muestra de 39 estudiantes.

La revisión de la medición previamente desarrollada se centró en gran parte en la forma verbal del feedback. Sin embargo, los teóricos e investigadores han indicado que para llevar un claro y consistente mensaje a los estudiantes, es importante que los docentes realicen tanto una comunicación verbal como no verbal (Martens, 1987; Yukelson, 1998). Además, se reconoció la importancia del feedback no verbal, por lo que se revisó el cuestionario PTF para incluir sub escalas que midan la percepción del feedback no verbal (Koka y Hein, 2005). Así, los ítems evaluaron tanto los percibidos de manera positiva (por ejemplo, "En respuesta a una buena ejecución, mi maestro frecuentemente sonrío") y negativa (por ejemplo, "En respuesta a un pobre desempeño, el maestro generalmente se ve molesto"). El feedback no verbal fue agregado al inventario. Estos ítems fueron generalmente basados en la versión del cuestionario Coaching Behavior

Assessment System (CBAS) de Smith, Smoll y Hunt (1977), fueron modificados para el contexto de educación física (Koka y Hein, 2005).

Para determinar la validez del constructo del cuestionario PTF, se pidió que una muestra de 625 estudiantes de 14 a 18 años contestara el cuestionario. Un análisis factorial exploratorio arrojó una solución de cuatro factores, la cual fue subsecuentemente verificada por el análisis confirmatorio. Las subescalas resultantes fueron etiquetadas como: percepción del feedback general positivo, conocimiento percibido de la ejecución, percepción del feedback no verbal positivo, percepción del feedback no verbal negativo, los cuales exhibieron un nivel de consistencia interna aceptable para la mayoría de las sub escalas. Sin embargo, los autores de la investigación (Koka y Hein, 2003) recomiendan precaución en la interpretación de la subescala de la percepción del feedback no verbal positivo en futuras investigaciones debido a que su confiabilidad estuvo por debajo de lo óptimo. También la modificación de esta escala para incluir los ítems que evalúen el feedback no verbal positivo del docente, deben ser considerados en el futuro (Hein y Koka, 2007).

La percepción del feedback y la percepción de competencia.

Con base en el modelo motivacional de Vallerand (1997), Koka y Hein (2007) evaluaron la relación entre la percepción del feedback informativo y la percepción de interés, como una representación de la mediación de las formas de autodeterminación de la motivación, de la percepción de competencia en educación física. Este análisis fue conducido con los datos de la muestra previamente establecida de 783 estudiantes. Los resultados fueron congruentes con el modelo hipotetizado completo, en el cual la percepción de competencia actuó como un mediador de las relaciones entre la percepción del feedback informativo positivo y el interés percibido. Cuando se eliminó la percepción de competencia sobre el interés percibido (es decir, cuando se fijó el efecto de la percepción de competencia sobre el interés percibido a cero) usando el

procedimiento sugerido por otros autores (Hagger, Chatzisarantis, Barkouski, Wang, y Baranowski, 2005; Hagger, Chatzisarantis y Harris, 2006). Los efectos percibidos del feedback informativo positivo sobre el interés percibido se incrementaron significativamente, sugiriendo que el efecto percibido del feedback informativo positivo sobre el interés percibido fue parcialmente mediado por la percepción de competencia (Baron y Kenny, 1986).

En total, se ha encontrado que la percepción del feedback informativo positivo del docente, como un factor social, dio como resultado un mayor esfuerzo posible en la realización del ejercicio entre los estudiantes adolescentes en educación física. Aunque estos resultados apoyan los postulados de la teoría de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a) y el modelo jerárquico de Vallerand (1997), se debe subrayar que éste no incluye otras importantes variables mediadoras como la percepción de autonomía y de relación (Koka y Hein, 2007). Por lo tanto, futuras modificaciones de este modelo puede implicar la adición de constructos como la percepción de autonomía y de relaciones como mediadores entre las relaciones entre la percepción del feedback informativo positivo y la percepción del interés en educación física. De acuerdo a Deci y Ryan (2000) y Vallerand (1997), estos proceso motivacionales probablemente son consistentes entre los individuos, sugiriendo que los procesos son individuales. Estudios en educación física han confirmado este argumento, demostrando, en gran medida, modelos similares de estos procesos a través del género (ver, Ntoumanis, 2001; Ferrer-Caja y Weiss, 2000 y 2002) y cultura (Hagger, et al., 2005). Además, se condujo otro estudio para evaluar la asunción universalmente a través del género. Las variables en el estudio fueron: la percepción del feedback informativo, la percepción de competencia, la percepción de interés y el esfuerzo percibido en educación física de acuerdo al género, al grado y a la participación en el deporte en el tiempo libre, en la misma muestra de estudiantes de secundaria. El resultado obtenido de los estudiantes de género masculino fue significativamente alto en cada variable, sugiriendo que ellos tienden a estar más interesados en la

educación física que las estudiantes de género femenino y que ellos percibieron que sus maestros los proveyeron con más feedback informativo positivo. Esto fue contrario a las expectativas. Es probable que en un contexto físico, los de género masculino percibieron que fueron más capaces de demostrar competencia y que los docentes estuvieron, probablemente, más dispuestos a ofrecer feedback positivo a ellos que a las del género femenino. Esto es congruente con las investigaciones que sugieren que la educación física y el ser físico son inherentemente "masculinos" (Hagger, Biddle, y Wang, 2005). Tales percepciones son probablemente dirigidas a la percepción del género femenino acerca de la educación física como un ambiente más "controlado" porque este no es un ambiente en el cual ellas perciban que son capaces de demostrar competencia.

Los resultados también sugieren que cuando los estudiantes crecen, sus intereses en la educación física declinan significativamente. Este resultado es congruente con estudios longitudinales recientes (e.g., Prochaska, Sallis, Slymen, y McKenzie, 2003) como en estudios transversales (e.g., Van Wersch, Trew, y Turner, 1992), en donde, en los primeros, se demostró que el interés y el disfrute en educación física tienden a declinar con la edad. Esto también ha sido apreciado en la literatura de la autoestima y ha sido sugerido que los cambios en los intereses y una focalización en el trabajo académico, comparado con la educación física, son responsables de tal descenso (Marsh, 1989). Finalmente, los estudiantes con más edad perciben que ellos recibieron mucho menos FB informativo positivo y que ellos no sintieron que esto fuera importante para hacer un esfuerzo en educación física. Esta percepción también refleja los cambios de interés de los adolescentes en términos de pasatiempo y trabajo académico dentro de la escuela.

Vale la pena señalar que los estudiantes que participan en el deporte durante su tiempo de ocio están más interesados que los estudiantes que no se involucran en el deporte en su tiempo de ocio. Similares resultados fueron obtenidos por Anderssen (1993) cuando reportó que estudiantes con experiencia

deportiva tienden a mantener una actitud favorable hacia la educación física que los estudiantes que carecen de experiencia. La percepción significativamente alta de competencia en educación física entre estudiantes con experiencia en el deporte no es de extrañarse, dado que ellos pueden estar ya familiarizados con el contenido en educación física, como lo sugieren Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis (2001).

Percepción Legítima

En un estudio relativamente actual, Mouratidis et al. (2010) sostienen que el grado de aceptación del feedback, es decir, la percepción legítima que se tenga del feedback correctivo, producirá efectos diferentes en la conducta, según el modo de comunicación que se utilice, ya sea, en forma de apoyo a la autonomía, o de control. El concepto de legitimidad percibida prevalece en el dominio de la teoría social (Smetana, 1988). Dentro de este marco, los niños o atletas, perciben como legítima la autoridad de sus padres o entrenadores, dependiendo del tema como por ejemplo lo personal, moral o convencional que ellos tratan de regular. Soenens, Vansteenkiste, y Niemiec (2009) argumentan que la legitimidad percibida del feedback correctivo depende del estilo de comunicación utilizado por los entrenadores para regular esta cuestión. La legitimidad percibida es altamente relevante para el tema de los estilos de comunicación del feedback correctivo porque si los entrenadores proporcionan una justificación razonable y creíble del feedback correctivo, es probable que los atletas se sientan comprendidos y puedan ver el valor de las retroalimentaciones correctivas realizadas, lo que lleva entonces a aceptar el feedback proporcionado y percibirlo como legítimo. En contraste, cuando se comunica en forma de control, es menos probable que la información correctiva sea percibida como legítima y justa porque las correcciones se les imponen a los atletas. Por lo tanto, a pesar de que el feedback correctivo en general puede ser percibido como legítimo o ilegítimo por los atletas por varias razones, es de esperarse que un estilo de comunicación de apoyo a la autonomía, hará que el feedback correctivo se perciba como legítimo (Mouratidis et al., 2010).

Cuando son confrontados con el feedback correctivo, los atletas pueden decidir libremente poner un esfuerzo adicional en la actividad para rectificar sus errores y mejorar sus habilidades. Si se percibe la corrección prevista en el feedback como legítima, lo más probable es que se esté más dispuesto a trabajar voluntariamente en corregir errores y faltas en lugar de sentirse obligado a hacerlo, de tal manera, se mantiene una sensación de libertad psicológica y de autonomía en el proceso. Además, la intención y los deseos de participar también serán mantenidos cuando el feedback sea percibido como legítimo, porque uno tiene más probabilidades de reconocer sus propias debilidades sin sentirse abrumado o herido personalmente por las declaraciones correctivas, de tal manera que uno mantiene una sensación de confianza en la mejora de sus propios errores (Mouratidis et al., 2010).

Algunas sugerencias para la práctica y orientaciones en la investigación

Las investigaciones han revelado que cuando los estudiantes o atletas perciben a sus entrenadores o docentes como positivos e informativos en la respuesta a su rendimiento, su percepción de competencia tiende probablemente a incrementarse (Koka y Hein, 2003, 2005). Algunos estudios han demostrado que aunque un contexto deportivo voluntario es completamente diferente del contexto obligatorio de educación física, las relaciones entre la percepción del feedback informativo positivo y la intención de participar es similar en ambos contextos. Algunas investigaciones han mostrado que la percepción de competencia parece tener un importante rol mediacional en la relación entre la percepción del feedback informativo positivo de los docentes y la percepción de interés en los contextos del deporte y la educación física (Koka y Hein, 2003, 2005). Es muy importante que el contenido del feedback necesita ser informativo y ser presentado con apoyo en la autonomía, además, debe hacer referencia a comportamientos que son claramente relativos al esfuerzo y al interés.

Para crear ambientes que estimulen el aprendizaje en educación física, los maestros deben proveer feedback positivo e informativo durante la clase. En adición, el feedback positivo que el maestro provea para los estudiantes debe proporcionar la información acerca de la competencia. Al proveer este tipo de información, los maestros están probablemente aumentando el interés de los estudiantes en la educación física, lo cual significa que probablemente estarán invirtiendo más esfuerzo en su lección. Dado que niñas, estudiantes adultos y estudiantes que no participan en el deporte después de la escuela, demostraron un nivel significativamente bajo de interés en la educación física, de aquí que sea necesario que se les dé especial atención a estos grupos (Koka y Hein, 2005). Una interacción positiva entre docentes y estudiantes en estos grupos, tales como la provisión de feedback informativo positivo para mejorar la tendencia a la baja en el interés en estos grupos. Es esencial que tal feedback sea presentado en un ambiente con apoyo en la autonomía, sin el uso de lenguaje controlador, tales como el uso de palabras como "debería " o "necesario".

En algunas investigaciones en el campo del deporte y en el de educación física se han utilizado diseños transversales en los cuales los alumnos presentan cambios en la percepción del feedback proporcionado por los entrenadores o los docentes de educación física, así como en los estudiantes que crecen o acerca de la investigación de alguna relación entre la percepción del feedback en el tiempo (Koka y Hein, 2005). Por lo tanto, los diseños longitudinales son necesarios para evaluar cómo la percepción del feedback de los docentes, por los estudiantes, puede cambiar con el tiempo. Aunque, por la mediación de la relación entre la percepción del feedback informativo positivo del docente y la percepción del interés por la percepción de la competencia, hubo la necesidad de evaluar el rol del potencial mediador del sentimiento de autonomía y relación, en este sistema. Las futuras investigaciones en el contexto de la educación física se deben evaluar a través de un modelo en el cual la percepción de competencia, autonomía y

relación mediarían los efectos de percepción del feedback sobre el interés de los estudiantes (Koka y Hein, 2007).

Necesidades Psicológicas Básicas

Teoría de la Autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación está compuesta por cuatro mini-teorías: a) la teoría de la evaluación cognitiva (Deci, 1975, 1980; Deci y Ryan, 1985a, 1985b); b) la teoría de la integración orgánica (Deci y Ryan, 2000); c) la teoría de orientación de causalidad (Deci y Ryan, 2000); y d) la Teoría de las Necesidades Básicas (*Basic Needs Theory*, BNT). Esta última trata de explicar el comportamiento humano a través de los motivos que nos llevan a participar en determinada actividad. Además, asume la existencia de tres necesidades psicológicas básicas que son: 1) competencia, 2) autonomía y 3) relación (Deci y Ryan, 1985b).

La teoría de las necesidades psicológicas básicas (TNB; Deci y Ryan, 2000) postula que las personas cuando interactúan con su ambiente necesitan sentirse *competentes* (deseo de interactuar de forma eficaz con el ambiente), *autónomas* (deseo de elección y sentimiento de ser el iniciador/a de las propias acciones), y *relacionadas* con los demás (deseo de sentirse conectado con los otros y sentirse respetados por ellos), y que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo tanto de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985a), como del bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000). En la satisfacción o frustración de estas necesidades el ambiente social juega un importante papel y, más concretamente, los climas motivacionales creados por las figuras de autoridad (entrenador).

1. Percepción de autonomía.- Es un concepto relacionado con la capacidad volitiva del sujeto y con la calidad de la regulación de sus conductas. La volición es una parte del sistema autorregulador que incluye procesos cognitivos (Snow, 1989; Corno, 1993, 1994; Pintrich, 1999). La necesidad de autonomía se entiende como la sensación de sentirse libre de presiones y tener la posibilidad de realizar

elecciones entre la variedad de posibilidades que se muestran. Es un concepto muy controvertido y sobre él existe un permanente debate (Pinker, 2002; Wegner, 2002; Taylor, 2005; Ryan y Deci, 2006).

La autonomía se puede considerar como una experiencia de integración y de libertad. Ser una persona autónoma no significa ni tampoco implica un sentido de independencia frente a los demás, sino que supone una sensación de buena voluntad y de elección cuando la persona actúa por propia iniciativa o como respuesta a demandas o peticiones de otros elementos significativos (Chirkov, Ryan, Kim, y Kaplan, 2003). Desde la Teoría de la autodeterminación la autonomía se entiende como un acto de voluntad mientras que la independencia o el individualismo como la falta de confianza en los demás (Chirkov y Ryan, 2001). La autonomía es un elemento determinante tanto para el desarrollo completo y la salud mental de los individuos como para el funcionamiento óptimo de las organizaciones y las culturas (Ryan, Deci, Grolnick, y La Guardia, 2006). La autonomía es el factor que ejerce mayor influencia en la conducta autodeterminada de los sujetos (Guay y Vallerand, 1997); es un elemento básico para que la persona se sienta autodeterminada (Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991); su grado se ha asociado con la adherencia a conductas específicas y al bienestar psicológico (Williams, Gagne, Ryan, y Deci, 2002); es un concepto clave para comprender la calidad de la regulación de la conducta (Ryan y Deci, 2006), y está positiva y fuertemente correlacionada con otra necesidad psicológica básica denominada compromiso en las relaciones, de tal forma que la autonomía podría jugar un rol moderador cuando la satisfacción de esa otra necesidad no está lo suficientemente resuelta (Vansteenkiste, Lens, Soenens, y Luyckx, 2006). Cuando esta necesidad es satisfecha, las personas se sienten autónomas y orientan su interés hacia nuevas actividades (Sheldon, Elliot, Kim, y Kasser, 2001). También se ha demostrado que en determinados contextos o dominios es posible establecer un gradiente de autonomía, desde un locus de causalidad externo a uno interno (Ryan y Connell, 1989). Las personas se sienten autónomas cuando

se comportan o actúan de acuerdo a sus intereses emergentes y/o a valores integrados; esta necesidad básica de la persona se opone y contrasta con la sensación de presión o de control para participar en una actividad determinada (Ryan y Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004). Además, su enlace con el compromiso en las relaciones evita la polarización de ambas definiciones ya que la participación voluntaria en una actividad es perfectamente compatible con el hecho de confiar en otros elementos significativos y satisfacer la necesidad de relación con los otros, buscando apoyo emocional (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov, y Kim, 2005) y sintiéndose apoyados de buen grado en los compromisos personales asumidos (Soenens y Vansteenkiste, 2005) a través de la adherencia a normas sociales valoradas y aceptadas conscientemente (Vansteenkiste, Zhou, Lens, y Soenens, 2005).

La teoría de la autodeterminación ha sostenido durante largo tiempo la autonomía como nosotros usamos el término y como éste es típicamente definido en la literatura filosófica (Friedman, 2003), en la cual la principal preocupación es el autorreconocimiento de las acciones de uno o el sentido de voluntad. Esto no puede ser equiparado con la independencia (Ryan y Linch, 1989). Una persona puede ser autónomamente dependiente, cuando voluntariamente confía en otra, o puede ser autónomamente conformista, cuando verdaderamente valora un particular grupo. De la misma manera, como los estudios han mostrado, la gente puede ser autónoma o controlada para perseguir metas individuales o colectivas (Chirkov et. al., 2003; Chirkov y Ryan, 2001).

2. Percepción de competencia.- Las personas necesitan sentirse eficaces, percibirse competentes ante la realización de una tarea concreta o frente a una meta de origen extrínseco, esto es, sentirse efectivos cuando interactúan en el mundo social y físico. Si un sujeto se enfrenta a desafíos óptimos y se le ofrece una retroalimentación efectiva o positiva, su capacidad de internalización y de integración aumentará, de tal forma, que la competencia percibida producirá un aumento en el interés de participar. De la misma forma, una retroalimentación

negativa y la percepción de incompetencia ante un fracaso repetido disminuyen las intenciones de participar. La necesidad de competencia no ha sido tan estudiada como la necesidad de autonomía y frecuentemente son evaluadas de forma conjunta (Levesque, Zuehlke, Stanek, y Ryan, 2004) ya que, si bien es cierto que es una necesidad psicológica básica, altos niveles de competencia percibida no conducen a un gran bienestar psicológico, si la conducta no es percibida como autodeterminada (Ryan, Mims, y Koestner, 1983).

3. Percepción de compromiso en las relaciones.- Es un concepto que hace referencia al deseo de sentirse unido a otros, amar y cuidar, y ser amado y cuidado (Baumeister y Leary, 1995; Ryan, 1993). También se entiende, desde una perspectiva de obligaciones mutuas que se desarrollan en un grupo humano y los esfuerzos que realizan los sujetos por mantener el contacto con los demás miembros del grupo. El sentido de pertenencia y de conexión con el grupo de referencia es una idea central en el proceso de internalización y la autoestima es un componente básico de este proceso (Leary y Baumeister, 2000; Ryan y Deci, 2004). En el contexto escolar, Eccles (2004) destaca la importancia de los pares como algunos de los contextos que más influencia ejercen en el desarrollo de los jóvenes. Por otro lado, el trabajo de Ryan et al. (2005) considera muy importante el apoyo emocional en las relaciones con los otros. Algunos autores (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Stiller, 1991) han argumentado que la calidad de las relaciones con otras personas ejerce una influencia fundamental sobre los procesos de internalización, de manera que los valores y las prácticas tienen mayor probabilidad de ser adoptados por el sujeto y experimentados como resultado de su volición o autodeterminación cuando coinciden con las personas con quienes uno se siente positivamente relacionado. Deci y Ryan (1994), y Ryan y Deci (2000) consideran que las personas están intrínsecamente motivadas para sentirse unidas y conectadas con los otros participantes de su entorno social, para funcionar con eficacia en dicho entorno y experimentar un sentido de iniciativa personal, pero también social e incluso gregario. Ello no está reñido con la

posibilidad de la persona de poder experimentar entusiasmo y situaciones de flujo cuando realiza actividades en solitario. Es importante destacar también que el compromiso en las relaciones es un elemento vital para poder comprender el proceso de internalización de prácticas culturales y de valores sociales (Ryan y Deci, 2004), y de hecho es una necesidad psicológica tan determinante que algunos sujetos suprimen o renuncian a las necesidades de autonomía y competencia para poder preservar el sentido de sus relaciones con los otros (Assor, Roth, y Deci, 2004).

La miniteoría de la evaluación cognitiva, la cual forma parte de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985a), propone que las experiencias de competencia y autonomía son condiciones necesarias para el mantenimiento y aumento de la motivación intrínseca. Las condiciones ambientales que promueven los sentimientos de competencia y autonomía son por consiguiente esperadas para facilitar la motivación intrínseca, mientras que los factores que disminuyen los sentimientos de autonomía y competencia son considerados negativos por socavar la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). La teoría de la autodeterminación sugiere que los procesos de la motivación intrínseca son los más capaces de arraigarse en contextos en donde la necesidad por relacionarse es apoyado, esto es, contextos donde la gente siente un sentimiento de conexión y pertenencia. Aunque el apoyo para relacionarse no necesita estar muy próximo a la autonomía y competencia, es, sin embargo, esencial para que la motivación intrínseca florezca. En contraste, cuando la gente se siente relacionalmente insegura, ellos están más inhibidos y a la defensiva, y es menos probable que experimenten interés o gusto en sus actividades (Deci y Ryan, 2000). En otras palabras, sentirse rechazado y desamado tiende a debilitar la motivación intrínseca.

El concepto de necesidades, como es utilizado en la teoría de la autodeterminación, se define como los nutrientes esenciales para crecer íntegramente y con bienestar (Deci y Ryan, 2000; Ryan, 1995). Como apoyo

esencial, las necesidades tienen un impacto funcional sean o no valoradas, sean o no específicamente solicitadas, incluso si la gente no las valora. Si una necesidad no se satisface, esto se manifestará con efectos negativos en términos de motivación y bienestar, y mostrará una mejoría si se satisface (Ryan y Deci, 2007). La teoría de la autodeterminación específicamente postula la importancia universal del desarrollo de la satisfacción de necesidades para un funcionamiento óptimo, incluso reconociendo que los valores culturales y las prácticas asociadas a las necesidades, varían grandemente entre los países o las regiones.

Los investigadores reclaman el hecho de mostrar que la autonomía no es característica de un grupo en particular o que puede ser típicamente confundida esta con independencia o unicidad. La autonomía es considerada una necesidad básica dentro de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2007).

En base a esto, parece claro que el estilo interpersonal utilizado por el entrenador, o por el profesor, juega un papel fundamental en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007; Zhang, Solmon, Kosma, Carson, y Gu, 2011; Huéscar y Moreno-Murcia, 2012). Sin embargo, aunque los postulados de la TAD indican que los ambientes de aprendizaje, en los que se fomente un apoyo a la autonomía, la competencia y las relaciones sociales, pueden representar las condiciones óptimas para satisfacer las necesidades psicológicas básicas (Deci, Ryan, y Williams, 1996; Deci et al., 2001). La gran mayoría de los estudios se han centrado en valorar exclusivamente los efectos del apoyo a la autonomía. Con este enfoque unidimensional, se obvia la valoración de los ambientes de aprendizaje que podrían promover la satisfacción de las necesidades de competencia y de las relaciones sociales.

Ryan y Deci (2000) clasifican como una necesidad psicológica, a una fuerza motivadora que tiene una relación directa con el bienestar y las necesidades psicológicas básicas. También, señalan que cuando éstas se

satisfacen, promueven el bienestar, pero cuando se frustran, conducen a consecuencias negativas. Aún más, hipotetizan que las necesidades son universales. Por lo tanto, la relación entre la satisfacción y el bienestar debe aplicarse en todas las edades, los géneros y las culturas. Por supuesto, el medio, a través del cual se satisfacen las necesidades frente a su frustración, varía en función de la edad, el género y la cultura (Ryan y Deci, 2000). No obstante, puede haber una variabilidad considerable en los valores y objetivos considerados en las diferentes culturas de forma que el medio por el cual las personas satisfacen sus necesidades básicas será diferente entre las culturas. En otras palabras, las relaciones, entre los comportamientos específicos y la satisfacción de las necesidades subyacentes, pueden ser diferentes en las distintas culturas a causa de los comportamientos que pueden llegar a tener diferentes significados de acuerdo con los valores culturales y las prácticas aprobadas. Sin embargo, existe una gran variabilidad en los valores y objetivos considerados en las diferentes culturas, lo que sugiere que algunas de las vías para la satisfacción de las necesidades básicas pueden diferir ampliamente de una cultura a otra (Deci y Ryan, 2000).

La teoría de la Autodeterminación defiende que las necesidades psicológicas básicas, además de recibir su influencia del contexto social y de actuar como predictores del bienestar, también participan como mediadoras entre los factores sociales (la atmósfera creada por el entrenador) y el bienestar psicológico (vitalidad subjetiva y satisfacción con la vida) (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, la satisfacción de las necesidades de ninguna manera es considerada que se dé en automático.

Uno de los aspectos controversiales del modelo de las necesidades es el postulado de que todas las necesidades son esenciales, de tal manera que la negligencia de alguna tendrá efectos negativos funcionales (Deci y Ryan, 2000). Por ejemplo, Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, y Ryan (2000) encontraron que, al

analizar las fluctuaciones en el nivel de bienestar diario de una persona, cada necesidad contribuía independientemente en el aumento o caída de su bienestar.

Deci y Ryan (2000) consideran que la forma más efectiva de identificar las necesidades consiste en la observación de los resultados y de las consecuencias psicológicas positivas o negativas que las satisface o las frustra respectivamente. De la misma forma, dedujeron que las personas tienden a perseguir objetivos en el dominio de la motivación, a través del impacto en las percepciones que el sujeto tiene de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, de tal forma que cuando dicho sujeto tiene la percepción de que sus necesidades están siendo satisfechas, su motivación autodeterminada aumentará, mientras que cuando los factores ambientales perjudican e impiden la percepción de la satisfacción de sus necesidades, se ejerce un efecto negativo sobre dicha motivación (Grouzet, Vallerand, Thill, y Provencher, 2004).

Los factores sociales, tales como la persuasión verbal, el feedback, las sanciones y las recompensas, hipotéticamente influyen en la motivación en la medida en que intervienen en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación (Pope y Wilson, 2012). La satisfacción de estas necesidades se asocia con el bienestar en la vida diaria, de manera que su frustración tendrá consecuencias negativas (Ryan y Deci, 2000). La teoría de la autodeterminación defiende que la satisfacción de las necesidades psicológicas está en función de las características del contexto social (Deci y Ryan, 1985a). En el ámbito deportivo, el entrenador puede considerarse como el contacto más próximo para todos los deportistas de un equipo y, por consiguiente, a él le corresponderá fortalecer las necesidades de competencia, autonomía y relación (Mageau y Vallerand, 2003; Ryan y Deci, 2007; Smith, Ntoumanis, y Duda, 2007). La TAD sostiene que las necesidades básicas, además de ser influenciadas por el contexto social y de ser predictoras del bienestar, también participan como mediadoras entre los factores sociales (la atmósfera creada por el entrenador) y el bienestar psicológico (vitalidad subjetiva, satisfacción con la vida).

Algunos estudios en el ámbito deportivo han documentado el papel mediador de las necesidades básicas (Balaguer y Castillo, 2007; Adie, Duda y Ntoumanis, 2008) entre el contexto social y el bienestar.

La TAD afirma que el contexto social que rodea a los deportistas (padres, compañeros) y, en particular la conducta y el estilo de interacción del entrenador, puede intervenir significativamente en la forma en la que los jóvenes deportistas viven la experiencia deportiva, esto es, en su conducta, en sus cogniciones, y en sus emociones; y asegura, además, que la percepción que tengan los deportistas del ambiente social entrará en interacción con sus necesidades e intereses, favoreciendo o dificultando la calidad de su implicación deportiva, así como su bienestar.

El bienestar psicológico

En algunas referencias teóricas, el bienestar psicológico se ha relacionado con el grado en que un sujeto juzga su vida en términos favorables y satisfactorios (Veenhoven, 1991; Diener, 1994); al mismo tiempo, se asocia con estados de humor positivos, alta autoestima y baja sintomatología depresiva (Eronen y Nurmi, 1999). También, se ha definido como la búsqueda de la felicidad y como un funcionamiento psicológico vital, fundamentado en experiencias positivas y saludables (Ryan y Deci, 2001).

Desde la tradición hedonista el bienestar se ha expresado de formas tan diferentes que abarca, desde la focalización sobre la búsqueda del placer corporal, hasta la búsqueda de deseos e intereses del *self* (Ryan y Deci, 2001). El bienestar es considerado como felicidad subjetiva o bienestar subjetivo y se refiere a la consecución del placer y la evitación del dolor en los diferentes aspectos de la vida (Balaguer, 2013). El bienestar subjetivo es considerado como “un concepto amplio que incluye la experiencia de emociones agradables, bajo nivel de emociones negativas, y alto nivel de satisfacción con la vida” (Diener, Lucas, y Oishi, 2002), ya que en la tradición hedónica el motor de la conducta es conseguir el placer y evitar el dolor, en la medida en que se consiga este objetivo las personas se sentirán satisfechas con su vida. Para Balaguer (2013) cuando a una persona se le pide que evalúe su satisfacción con la vida, ésta realiza un balance global de las satisfacciones e insatisfacciones que le ha dado la vida, así como de los afectos positivos y negativos que le han acompañado a lo largo de su existencia.

Por otra parte, desde la perspectiva “*eudaimónica*” el sujeto tiene un carácter activo y emprendedor y le interesa el desarrollo de sus competencias y de sus potencialidades (Balaguer, 2013). Esta concepción del bienestar es la que desde la psicología positiva se considera que favorece el desarrollo óptimo de las personas (Ryan y Deci, 2001). Desde esta perspectiva se sugiere que, cuando las

acciones personales son congruentes con los valores y cuando la persona se compromete holísticamente, se propicia la “*eudaimonía*” o bienestar psicológico.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y, en particular la teoría de las necesidades psicológicas básicas, postula que las personas se desarrollan exitosamente como consecuencia del ambiente social de apoyo a sus necesidades psicológicas básicas. Con respecto a los factores sociales ambientales, se supone que éstos son importantes para la satisfacción de las necesidades y, por consiguiente, del bienestar (Ryan y Deci, 2000).

Ryan y Deci (2002) consideran que las personas se sentirán bien si, en su continua interacción con el medio, se perciben competentes, autónomas y relacionadas con los demás. Balaguer (2013) señala que desde la teoría de la autodeterminación, la percepción del bienestar se ha operacionalizado tanto a través del bienestar subjetivo (p. e., la satisfacción con la vida) como del bienestar psicológico o eudaimónico (p. e., la vitalidad). Los teóricos de la autodeterminación defienden que estando satisfechos con la vida y percibiendo más afectos positivos y menos negativos (medidos a través del bienestar subjetivo) se potencializa el bienestar eudaimónico. También existen situaciones que pueden incrementar el bienestar subjetivo, pero que no promueven el bienestar eudaimónico. Sin embargo, si en esa situación, las personas realizan las actividades sintiéndose autónomas, entonces sí que se favorece tanto la felicidad como la vitalidad (Nix, Ryan, Manly, y Deci, 1999).

Una asunción general de la TAD es que los seres humanos son organismos activos con tendencias innatas hacia el crecimiento personal, y a implicarse de forma óptima y eficaz en el entorno que les ha tocado vivir. En esta teoría se postula que las personas, cuando interaccionan con su ambiente, necesitan sentirse competentes, autónomas y relacionadas con los demás. Ryan y Deci (2000) proponen que las tres necesidades básicas y sus relaciones deben

satisfacerse a lo largo del ciclo vital para experimentar un sentido de integridad y bienestar o “eudaimonía”.

Desde esta teoría se postula que los contextos sociales son esenciales para que se produzca el desarrollo óptimo de las personas. Aquellos entornos que apoyan la autonomía favorecen el desarrollo del bienestar, mientras que aquéllos que actúan de forma controladora lo dificultan. Cuando el contexto social apoya la autonomía, las personas se consideran a ellas mismas como origen de sus propias conductas, mientras que en las situaciones controladoras las personas están dominadas por causas externas como son los refuerzos tangibles.

El apoyo a la autonomía significa el deseo y la voluntad que tiene una persona que ocupa un posición de autoridad (ej. el entrenador) de situarse en el lugar o en la perspectiva de los otros (ej. un deportista o un equipo) para detectar sus necesidades y sus sentimientos, y ofrecerles, tanto la información apropiada y significativa para la realización de sus tareas, como la oportunidad de elección.

En definitiva, la teoría de autodeterminación considera que el ambiente juega un papel decisivo en el desarrollo del bienestar (Deci y Ryan, 1985a) a través del papel de los otros elementos significativos que actúan sobre el ambiente, a través del desarrollo del clima de apoyo a la autonomía, favoreciendo o dificultando el desarrollo del bienestar psicológico.

A través de la teoría de la evaluación cognitiva, Deci y Ryan (1985b) defienden que los entrenadores pueden favorecer o dificultar la calidad de la implicación de sus jugadores a través de los recursos utilizados en la comunicación con ellos (e.g. instrucciones, refuerzos). Si en el curso de los entrenamientos o de los partidos, los entrenadores son capaces de despertar la curiosidad y el interés en sus deportistas, favoreciendo su implicación y, en consecuencia, beneficiando su motivación intrínseca o la autodeterminación en su

motivación. En esta teoría, el entrenador juega un papel fundamental, en la adquisición de la competencia, la autonomía y las relaciones de los deportistas.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a, 2000) aporta un modelo teórico capaz de explicar la influencia del entrenador. Propone que un entorno que satisface las necesidades individuales de autonomía, competencia y socialización llevará a una motivación alta y autodeterminada hacia la actividad física y el deporte, con consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales positivas. Diversos estudios en el deporte (Reinboth, Duda, y Ntoumanis, 2004; Mageau y Vallerand, 2003), Educación Física (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005) y el ejercicio (Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2006) han aportado evidencia de estas hipótesis, mostrando que el entrenador es un elemento clave del entorno cuya conducta influye sobre el rendimiento, motivación y bienestar de los deportistas.

Dentro de este marco teórico, el entrenador juega un papel fundamental a lo largo de todo el proceso señalado en el modelo de la autodeterminación, esto es, si consigue crear un adecuado clima motivacional, apoyando la autonomía de los deportistas, el entrenador ayudará a que interioricen los distintos estilos de regulación de la conducta, con los consiguientes beneficios motivacionales que a su vez favorecerán el desarrollo de su bienestar (Ryan y Deci, 2002).

Se ha observado que el bienestar psicológico de los estudiantes o atletas se incrementa cuando sus profesores y/o entrenadores saben manejar la clase, son amistosos y están dispuestos a ayudar; y, por el contrario, este bienestar puede disminuir cuando los profesores o entrenadores son vistos como personas autoritarias (Van Petegem, Aelterman, Rosseel, y Creemers, 2007). Así mismo, la percepción subjetiva no parece estar afectada por el género (Castullo y Castro, 2000).

El bienestar psicológico y la vitalidad están asociados con sentimientos de vigor (McNair, Lorr, y Droppleman, 1971), con el afecto positivo activado (Watson y Tellegen, 1985) y con la energía calma (Thayer, 1996); todos estos constructos implican el estado activado y tonificado positivamente. La vitalidad representa la energía que se puede aprovechar o regular en las acciones intencionales. Aunque es un estado subjetivo, la vitalidad es algo más que una preocupación experiencial: se asocia con firmeza tanto al comportamiento como a los resultados objetivos de salud.

Además, la evidencia sugiere que las formas activadas de afecto positivo asociado con la vitalidad hace a las personas más resistentes a los factores estresantes físicos y virales, y menos vulnerables a las enfermedades (Benyamini, Idler, Leventhal, y Leventhal, 2000; Polk, Cohen, Doyle, Skoner, y Kirschbaum, 2005; Cohen, Alper, Doyle, Treanor, y Turner, 2006).

La vitalidad es en sí misma un resultado complejo y dinámico que está influenciado por factores somáticos y psicológicos. Factores somáticos como la dieta, el ejercicio, los patrones de sueño, y el tabaquismo, los cuales afectan directamente los estados subjetivos de vida a través de algunos mecanismos parcialmente conocidos (Rozanski, Blumenthal, Davidson, Saab, y Kubzansky, 2005). La vitalidad está también fuertemente afectada por las satisfacciones o demandas sociales y psicológicas. Los eventos sociales pueden hacer que una persona que se siente bien nutrida emocionalmente y llena de energía, o que se siente estresada, desganada y agotada. Algunos eventos tanto, psicológicos como físicos, impactan en la vitalidad e influyen en los cambios de la energía en las personas, en el tiempo, y en las relaciones interpersonales en general (Ryan y Deci, 2008).

El modelo de vitalidad en la teoría de autodeterminación que a continuación se presenta, se organiza alrededor de varias hipótesis centrales. En primer lugar, ofrecer más autonomía en la autorregulación, ya que ésta implica

menor inhibición y control, menor agotamiento en las mismas actividades especialmente cuando es controlado por fuerzas externas o internas, más locus de causalidad percibido (DeCharms, 1968) sobre las acciones que son externas al yo, haciendo que la actividad mine la energía. En segundo lugar, considerar las actividades que satisfagan las necesidades psicológicas básicas del trato especial y diferenciado, las cuales deben proporcionar nutrientes al mismo, que se manifestarían como de mantenimiento o de mayor vitalidad. Más específicamente, las actividades y eventos que frustran las necesidades de competencia, relación, o autonomía minan la energía, mientras que actividades dentro de las cuales se satisfacen estas necesidades deben mantener o mejorar la energía. Esta hipótesis es aplicable a nivel de análisis tanto dentro de las personas como entre las personas, ya que explica la variación de la vitalidad en el tiempo para toda la gente. En tercer lugar, los estilos de vida, centrados en objetivos intrínsecos, que se asocian con más vitalidad porque facilitan la satisfacción de las necesidades básicas, mientras que los estilos que se centran en metas extrínsecas se asocian con menos vitalidad.

Para Balaguer (2010), desde el punto de vista de la teoría de autodeterminación, se han derivado y probado las siguientes ideas: (i) las actividades autónomas, que son las que se hacen de buena gana y de manera congruente, no agotan la vitalidad, y (ii) en la medida en que se cumplan las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 2000; Ryan, 1995), se mantendrá o mejorará la vitalidad. Si tenemos en cuenta que la vitalidad y la energía se han asociado con un mayor rendimiento y persistencia, así como el bienestar físico y psicológico, es evidente que la vitalidad representa un recurso importante cuya promoción tiene múltiples beneficios. Teniendo en cuenta esto, las oportunidades para apoyar el comportamiento autónomo versus control, desempeñan un papel importante en el desarrollo de este recurso interno, al igual que los soportes para satisfacer las necesidades psicológicas básicas. Esto significa que, si en las organizaciones, escuelas y

centros deportivos, los gerentes, maestros y entrenadores apoyan las necesidades psicológicas en sus cargos, la vitalidad y los efectos positivos sobre el rendimiento, la persistencia y la salud asociados a ella, se pueden mejorar. Por otra parte, estos resultados sugieren que, como individuos, el ejercicio de actividades autónomas, especialmente aquéllos reflejados en objetivos intrínsecos, puede representar vías de mayor vitalidad.

A partir de la perspectiva *eudaimónica del bienestar*, que es la que defiende la TAD, el sujeto tiene un carácter activo y emprendedor y le interesa el desarrollo de sus competencias y potencialidades. Desde esta perspectiva, el bienestar equivale a un crecimiento y desarrollo óptimos (Ryan y Deci, 2001).

El indicador por excelencia defendido por la TAD para evaluar el bienestar eudaimónico ha sido la vitalidad subjetiva, definida ésta como una experiencia consciente de poseer energía y viveza (Ryan y Frederick, 1997). Otra variable empleada para evaluar el bienestar subjetivo es la satisfacción con la vida, concebida ésta como un proceso de juicio cognitivo, en el cual la persona realiza una evaluación global subjetiva sobre su vida (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991).

Estudios relacionados con el feedback, la percepción legítima, la satisfacción de las necesidades básicas, y la vitalidad subjetiva

A continuación se presentan algunos estudios e informes relacionados con el feedback correctivo la percepción legítima, la satisfacción de las necesidades básicas, y la vitalidad subjetiva. Estos estudios están enmarcados en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a).

Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda (2009) realizaron un estudio con una muestra de 370 jóvenes futbolistas varones. Los análisis de mediación informaron que se producía una mediación total de la satisfacción de las necesidades psicológicas en las relaciones entre el apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada y una mediación parcial de la motivación autodeterminada con respecto a las relaciones entre la satisfacción de las necesidades psicológicas y la diversión (positivo) y el aburrimiento (negativo). Este estudio presenta las implicaciones que las conductas de apoyo a la autonomía por parte del entrenador pueden tener sobre la calidad de la implicación deportiva en los jóvenes deportistas.

Por su parte, López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán (2010) llevaron a cabo un estudio en el cual participaron un total de 669 jóvenes deportistas, de los cuales 339 fueron varones y 330 mujeres, con una media de edad de 13.95 años. Los resultados revelaron que la percepción de apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. A su vez, la satisfacción de las tres necesidades actuó como predictora de la vitalidad subjetiva y de la satisfacción con la vida.

En el estudio de Tristán, López-Walle, Castillo, Tomás, y Balaguer (2012), se evaluó la cantidad de feedback correctivo y el estilo controlador del entrenador

(intimidación) sobre la motivación intrínseca, y ésta a su vez, como predictora de los afectos positivos de los deportistas universitarios. En la investigación participaron 232 deportistas de 7 diferentes disciplinas, teniendo como resultado que el estilo interpersonal controlador del entrenador tiene implicaciones negativas sobre la motivación intrínseca de los atletas. La transmisión de la cantidad de feedback correctivo en forma de control socaba la motivación intrínseca, y la motivación intrínseca tiene un poder predictivo significativo en los índices de afectos positivos de los atletas.

Mouratidis, et al. (2010) realizaron un estudio transversal con 337 atletas adolescentes griegos, encontrando que un feedback de apoyo a la autonomía, en comparación con el feedback de control, fue relacionado positivamente con las intenciones futuras de perseverar en el ejercicio y con el bienestar, y una relación negativa con el malestar. Estas relaciones fueron parcialmente mediadas por la percepción de legitimidad del feedback correctivo (es decir, el grado de aceptación de feedback correctivo), y, a su vez, por la motivación intrínseca, la regulación identificada, y la regulación externa para hacer deporte. Los resultados indican que el feedback de apoyo a la autonomía puede ser aún motivante, incluso en los casos en que dicho feedback transmite mensajes de muy baja competencia. Es decir, ellos investigaron el feedback correctivo de apoyo a la autonomía en comparación con el feedback correctivo de control para investigar si favorece o perjudica, respectivamente, la motivación y el desempeño óptimo.

En el estudio de Tristán, et al. (2012) se planteó como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la escala de feedback correctivo. En la investigación se consideró una muestra de 460 deportistas universitarios mexicanos involucrados en 22 disciplinas deportivas. La muestra del estudio estuvo integrada por 74.6 % de hombres y 24.4 % mujeres. De los 9 factores de que está formado el instrumento, solamente se pudieron aplicar de forma válida y fiable los factores de: cantidad de feedback correctivo, percepción ilegítima, oportunidad para

aprender, estilo de comunicación, tanto de evitación como de aproximación del control externo, y estilo de evitación introyectada.

En un estudio realizado en el 2013, Carpentier y Mageau investigaron el impacto relativo de la cantidad y calidad de la retroalimentación orientada al cambio en las experiencias y el rendimiento de los atletas. En dicha investigación participaron 340 atletas y 58 entrenadores. Los resultados mostraron que el feedback orientada al cambio con apoyo en la autonomía debe ser acompañado de opciones de soluciones, basadas en objetivos claros y alcanzables para los atletas, de evitar declaraciones relativas a la personas, y acompañado de consejos. Esto muestra que la calidad del feedback predice resultados más allá de la cantidad de retroalimentación.

Adie, Duda, y Ntoumanis (2008) efectuaron una investigación en la cual participaron 539 atletas adultos. El análisis reveló que el apoyo a la autonomía que brinda el entrenador predijo la satisfacción de las necesidades básicas (autonomía, competencia y relación) de los participantes. Y la satisfacción de las necesidades básicas predijo una mayor vitalidad subjetiva cuando participan en el deporte. Los participantes con bajos niveles de autonomía eran más susceptibles de sentirse emocional y físicamente exhaustos.

En el 2012 Adie, Duda, y Ntoumanis se plantearon, como principal objetivo, evaluar una secuencia hipotética de relaciones temporales entre la percepción del apoyo a la autonomía por el entrenador, la satisfacción de las necesidades básicas, y los índices de bienestar y malestar. Un objetivo secundario fue indagar acerca de la suposición del papel de mediación de la satisfacción de las necesidades básicas en la explicación del apoyo percibido a la autonomía y el bienestar/malestar relacionados a través del tiempo. Para dicho estudio se realizó un diseño longitudinal. Al principio de la investigación, los participantes fueron 91 hombres jugadores adolescentes de fútbol con una media de edad de 13.82, una desviación estándar de 1.99 y un rango de 11 a 18 años, de una escuela de

excelencia con sede en el medio oeste del Reino Unido. Aproximadamente la mitad de los participantes del estudio estaban en su primera temporada (n=40), trece jugadores en su segunda temporada, y treinta y ocho jugadores habían completado tres o más temporadas en la institución. Por término medio, los jugadores habían conocido a su entrenador durante al menos un año (M=1.33, SD=0.65 años). Treinta y siete de los voluntarios no completaron el estudio por las siguientes razones: fueron dados de baja del equipo (n =23); abandono (n = 6); ascendido a la primera del equipo (n=5); sufrido lesiones a largo plazo/enfermedad (n=2); y desconocido (n=1). Contando finalmente con la participación de 54 jugadores. Los valores de las variables específicas fueron recabados en seis ocasiones a través de dos temporadas competitivas (al inicio, intermedio y al final).

El análisis de regresión múltiple reveló que la percepción de apoyo a la autonomía por el entrenador predijo positivamente los cambios de la persona y entre las personas y, además, las diferencias de las medias en la satisfacción de las necesidades básicas y del bienestar a lo largo del tiempo. Así mismo, se obtuvieron puntuaciones de satisfacción para las necesidades de competencias y relación, las cuales predijeron cambios en la vitalidad subjetiva del jugador. Estas mismas necesidades mediaron parcialmente el apoyo a la autonomía por el entrenador y la vitalidad subjetiva, a lo largo de las dos temporadas. Los resultados apoyan parcialmente los principios de la teoría de las necesidades básicas y, en términos de su aplicación práctica, a los participantes involucrados en un entorno deportivo juvenil de elite.

Balaguer, González, Fabra, Castillo, Mercé, y Duda (2012) realizaron un estudio longitudinal en jugadores jóvenes de fútbol para evaluar la teoría de las necesidades psicológicas básicas, la cual es una miniteoría en el marco de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). Los investigadores examinaron si los cambios en las percepciones de los jugadores, acerca del estilo interpersonal de los entrenadores (de apoyo a la autonomía y de control), predicen cambios en la satisfacción/frustración de las necesidades de los jugadores y éstos, a su vez, la

variabilidad en su vitalidad subjetiva reportada y el desgaste (burnout) a lo largo de una temporada. Los jugadores futbolistas jóvenes masculinos ($M=12.58$, $SD=0.54$ años) contestaron un cuestionario en dos ocasiones durante la temporada. En un primer tiempo, el cuestionario fue contestado por 725 y, en un segundo momento, sólo lo contestaron 597. Seleccionados al azar, los equipos de jugadores pertenecían a 27 escuelas afiliadas a la federación Valenciana de Fútbol.

Los cambios en la percepción de los jugadores de un entorno de apoyo a la autonomía predijeron significativamente cambios en la satisfacción de las necesidades psicológicas en sentido positivo y cambios en la frustración de las necesidades psicológicas en sentido negativo. Los cambios en la satisfacción de la necesidad psicológica predijeron positivamente los cambios en la vitalidad subjetiva y se relacionó negativamente con la variación en el tiempo en las puntuaciones del burnout o desgaste global. Por el contrario, los cambios en la percepción de los jugadores de un entorno de control, creado por el entrenador, fueron asociados positivamente con los cambios en la frustración de las necesidades psicológicas que correspondieron a un incremento del burnout o desgaste en los jugadores. Por otra parte, los resultados proveyeron el soporte para asumir el rol de mediación de la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas entre las necesidades en el entorno social, en relación al bienestar/malestar, respectivamente.

Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thogersen-Ntoumanis (2011) realizaron tres estudios, con la finalidad de explorar las condiciones socio-ambientales que satisfacen contra las que frustran las necesidades psicológicas básicas y, a su vez, afectan el funcionamiento psicológico y el bienestar o el malestar. Para tal fin, seleccionaron una muestra de 303 atletas femeninas de entre 16 y 25 años ($M = 19.74$, $SD = 2.19$), con una media en su índice de masa corporal de 20.98 Kg/m^2 ($SD = 2.34$). Las atletas fueron involucradas en deportes estéticos como la gimnasia y el patinaje artístico ($n=212$) o deportes como remo ligero y carrera de larga distancia ($n=91$). Estas atletas habían tenido diferente

nivel de participación: a nivel de club ($n=51$), en el condado ($n=88$), regional ($n=57$), nacional (82), e internacional ($n=19$). Seis atletas no reportaron su nivel de competencia. En promedio las atletas tuvieron 4.14 años de experiencia con su actual entrenador ($SD=4.18$).

En los estudios transversales 1 y 2, se utilizó un modelo de ecuación estructural (mediante la cual se analizaron modelos de factores latentes), en el cual la satisfacción de las necesidades fue predicha por la percepción de apoyo a la autonomía; y la frustración de necesidades fue mejor predicha por el control ejercido por el entrenador. La percepción de la satisfacción de las necesidades en los atletas predijo positivamente los resultados asociados con la participación en el deporte (vitalidad y afecto positivo), mientras que la frustración de las necesidades predijo, de manera más consistentemente, resultados de inadaptación (trastornos alimentarios, burnout, depresión, afecto negativo y los síntomas físicos). Además, la percepción de frustración de las necesidades psicológicas de los atletas se asoció significativamente con las perturbaciones en la activación fisiológica (p.e. elevados niveles de secreción de inmunoglobulina A) antes del entrenamiento. El estudio final involucró la realización de un reporte diario el cual apoyó las relaciones observadas en los estudios transversales. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para la puesta en funcionamiento y la medición de los estilos interpersonales y de las necesidades psicológicas.

Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand, y Provencher (2009) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue el de evaluar el impacto de la cohesión y el estilo controlador interpersonal de los entrenadores sobre la percepción de autonomía, competencia y relación de los atletas. Una secuencia motivacional contextualizada fue evaluada y en la cual los factores sociales apoyaron la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo que aumentó el nivel de autodeterminación en el deporte que, a su vez, debe predecir el bienestar subjetivo en los atletas.

En este estudio se contó con una muestra de 207 jóvenes (76 mujeres, 122 hombres y 9 participantes que no reportaron su género), con un rango de 16 a 22 años ($M=18$, $SD=1.17$). Los participantes estaban jugando en un torneo de básquetbol en la Provincia de Quebec, Canadá. En promedio tenían 6 años, aproximadamente, de jugar básquetbol en un equipo. Los participantes fueron reclutados durante una práctica de básquetbol durante el primer mes de la temporada. El estudio se realizó mediante el modelado de ecuaciones estructurales.

La percepción de cohesión predijo positivamente la satisfacción de las necesidades básicas. Por otra parte, la percepción del estilo controlador interpersonal de los entrenadores impactó negativamente en los sentimientos de autonomía. Sucesivamente, las necesidades psicológicas predijeron la autodeterminación en el deporte y, por consiguiente, una mayor satisfacción y emociones positivas. Las pruebas de los efectos indirectos también apoyaron el papel mediador de las necesidades psicológicas y la autodeterminación. Los resultados fueron discutidos a la luz de los diferentes tipos de motivación y de su influencia sobre las necesidades psicológicas.

De la misma forma, Gagné, Ryan, y Bargmann (2003) con una muestra de gimnastas norteamericanas, mostraron que la percepción de las gimnastas sobre el apoyo a la autonomía ofrecido por su monitor, estaba relacionada positivamente con la satisfacción de las necesidades de autonomía y de relación. Igualmente, Reinboth et al. (2004), con una muestra de jugadores ingleses de fútbol y críquet, encontraron una relación positiva entre la percepción del apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Estos investigadores informaron que la relación más fuerte y más débil se estableció respectivamente con la satisfacción de la necesidad de autonomía y de competencia.

Hasta aquí, se ha concluido con la revisión teórica, en donde se han revisado las distintas variables que conforman nuestro modelo propuesto, en concordancia con el modelo de Vallerand (2001). En dicho modelo se consideran las variables sociales (cantidad de feedback correctivo y la percepción legítima), las psicológicas (necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación) y las variables de salida o output (vitalidad subjetiva), conservando ésta secuencia en el análisis del modelo.

Dado que el fútbol es el deporte más practicado actualmente en nuestro país, lo cual hace que aquellas mejoras y avances que se realicen, en este campo del deporte, tengan una rápida difusión, lo cual prevé una gran repercusión socioeconómica en la actualidad.

La figura del entrenador es un elemento fundamental en el desarrollo y la vivencia de las experiencias del deportista, en relación a la práctica de la actividad física y el deporte, por lo que todas aquellas acciones que éste realice, tendrán repercusión directa en el joven deportista. De aquí que se considera la intervención del entrenador como relevante, ya que es él quien promueve las condiciones que caracterizan el contexto social, en donde se realiza la práctica deportiva, en particular, la práctica del fútbol.

Para concluir esta primera parte teórica, se termina revisando algunas de las investigaciones realizadas, desde la perspectiva de la Teoría de la autodeterminación, en el ámbito de la actividad física y el deporte.

A manera de resumen de la revisión teórica realizada, destacamos las siguientes conclusiones:

Por un lado, la adolescencia es la etapa donde se producen los cambios físicos, psíquicos y sociales más importantes. En ella, la actividad física y en concreto la práctica de un deporte con unas características tan especiales como es el fútbol, tendrá un papel muy importante como fuente de socialización y de

adquisición de unos buenos hábitos, haciendo que perduren y formen parte de su vida adulta.

La actuación del entrenador es crucial para los resultados deseables en el deportista. El entrenador fomenta un ambiente adecuado cuando el jugador perciba que el feedback correctivo proporcionado por el entrenador es el adecuado, suficiente y de calidad, además de proporcionarlo en el tono, el lugar y el momento apropiado; brindándole al jugador opciones para la ejecución y alcance de los objetivos planeados con antelación. Dadas estas condiciones, es probable que el jugador perciba como legítima la retroalimentación proporcionada por el entrenador y que al mismo tiempo se satisfacen sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y socialización, lo cual hará que los jugadores se sientan más comprometidos con el entrenador, más identificados con los objetivos propuestos y den un esfuerzo extra en sus entrenamientos y partidos entre otros muchos beneficios.

Este clima generado por el entrenador, en donde el jugador se sienta valorado, en donde no está presionado por el entorno y disfruta de su práctica deportiva y de las relaciones con los otros jugadores, hará que los resultados de su equipo sean los esperados por el entrenador.

Concluyendo con los capítulos de la revisión teórica, en el presente estudio se abordará el feedback proporcionado por el entrenador y la forma en que el atleta lo percibe. Asimismo, se considerará el enfoque y las características del feedback correctivo propuesto por Mouratides et al. (2010). Hasta donde sabemos, sólo existe este trabajo, en donde se estudiaron las relaciones entre las variables de la cantidad de feedback correctivo, la legitimidad percibida del feedback correctivo, las necesidades psicológicas básicas y la vitalidad subjetiva, en el contexto de la Teoría de la autodeterminación. En el trabajo se puso a prueba la secuencia anterior, sin considerar los tipos de motivación.

El motivo de este trabajo es el de estudiar las relaciones entre las variables propuestas por Mouratidis et. al, (2010), en el contexto deportivo mexicano y en particular con los futbolistas de los equipos representativos de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

2.- FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Capítulo 2 Fundamentos Metodológicos

En el primer capítulo se presentaron los elementos teóricos que sustentan las variables medulares del objetivo central de la presente investigación, principalmente enmarcadas dentro del contexto de la teoría de la autodeterminación. Dicho objetivo propone indagar sobre la predicción de los factores sociales (feedback correctivo y percepción legítima) en los factores personales (satisfacción de necesidades psicológicas básicas), y estos a su vez sobre el bienestar (vitalidad) de los futbolistas que participan en los equipos representativos de las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En el desarrollo de los apartados previos, se enfatiza el papel y la función del feedback correctivo y percepción legítima proporcionada por el entrenador.

El presente capítulo muestra la metodología que se utilizó para la ejecución del trabajo planteado. Se consideraron y desarrollaron, en el orden siguiente, en primer lugar, se plantean los objetivos propuestos y las hipótesis de trabajo a contrastar; en segundo lugar, el tipo de investigación, población, muestra y la forma en la cual se recolectó la información; en tercer lugar, la definición y operacionalización de las variables que participan en el modelo objeto de estudio; y por último, los procedimientos y técnicas estadísticas para la captura y el análisis de los datos para la puesta a prueba del modelo de ecuaciones estructurales.

Objetivos e hipótesis de la investigación

Objetivo General.

1. Poner a prueba el modelo predictivo con la siguiente secuencia: factores sociales (cantidad de feedback correctivo y percepción legítima), factores personales (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación) y bienestar (vitalidad subjetiva) en los futbolistas que conforman los equipos representativos de las preparatorias de la UANL.

Fundamentos Metodológicos

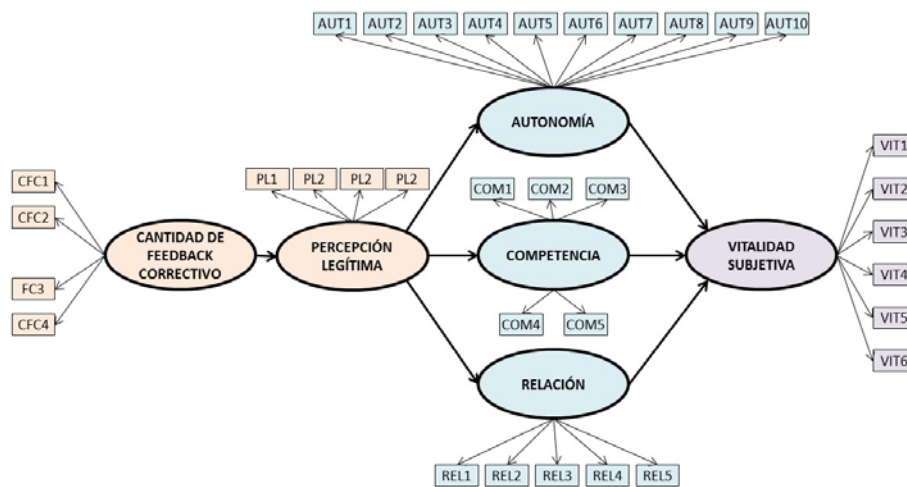


Figura 1. Representación del modelo predictivo entre el contexto social, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas el bienestar.

Objetivos Específicos.

- 1.- Describir y comparar las distintas variables de estudio del modelo entre escuelas preparatorias, categorías y nivel de rendimiento.
- 2.- Analizar el nivel de relación entre las variables estudiadas de los futbolistas de los equipos representativos del nivel medio superior de la UANL.
- 3.- Determinar si la cantidad de feedback correctivo actúa como un predictor positivo de la percepción legítima, y ésta a su vez, actúa como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.
- 4. Determinar si la cantidad de feedback correctivo actúa como un predictor positivo de la percepción legítima, y ésta a su vez, actúa como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.
- 5. Determinar si la cantidad de feedback correctivo actúa como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y éstas a su vez, actúan como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.

- 6. Determinar si la percepción legítima del feedback actúa como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y éstas a su vez, actúan como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.
- 7.- Analizar el tipo de mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre los factores del contexto social (cantidad de feedback correctivo y percepción legítima) y la vitalidad subjetiva.

Hipótesis.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y partiendo del marco teórico de referencia, se formulan las siguientes hipótesis de trabajo:

H1.- La cantidad de feedback correctivo es un predictor positivo de la percepción legítima, y ésta a su vez, de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

H2. La cantidad de feedback correctivo es un predictor positivo de la percepción legítima, y ésta a su vez, de la vitalidad subjetiva.

H3. La cantidad de feedback correctivo es un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y éstas a su vez, de la vitalidad subjetiva.

H4.- La percepción legítima del feedback es predictora positiva de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y éstas a su vez, de la vitalidad subjetiva.

H5. La cantidad de feedback correctivo predice la legítima, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la vitalidad subjetiva.

H6. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas median la relación entre los factores sociales (cantidad de feedback correctivo y percepción legítima) y la vitalidad subjetiva.

Tipo de Investigación

Según las diversas formas de clasificación expuestas por Grajales (1996), el presente trabajo se puede identificar como una investigación cuantitativa de carácter descriptivo, explicativo y correlacional. Además, desde el punto de vista temporal, es un trabajo de corte transversal.

Es descriptiva, pues pretende describir las relaciones existentes entre los factores sociales, los factores mediadores personales, y la vitalidad subjetiva.

Es explicativa, ya que pretende explicar las relaciones e interacciones entre los factores sociales, los factores mediadores personales y el bienestar subjetivo.

Es correlacional, ya que se propone encontrar el grado de relación existente entre el conjunto de variables en el estudio.

Además, desde la perspectiva de la extensión del tiempo en que se desarrolla, este estudio es de tipo vertical o transversal puesto que la obtención de la información se realizó en un solo momento.

Población

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la cual es una institución pública de educación superior, ubicada en el municipio de San Nicolás de los Garza, del estado de Nuevo León, México. Está constituida por 29 preparatorias distribuidas en diferentes municipios del estado. La UANL cuenta con un total 130,235 estudiantes, de los cuales 60,000 corresponden al nivel medio superior.

La UANL como institución cuenta con la Dirección General de Deportes, la cual organiza y promueve el deporte en sus diferentes niveles de estudio y las diversas disciplinas deportivas, mediante los torneos intrauniversitarios en cada periodo semestral.

La cantidad de estudiantes que participan en los equipos representativos del nivel medio superior es de 8,900 de los cuales 1,100 conforman los equipos de fútbol varonil representativos de las preparatorias. Cabe destacar que existen estudiantes de las preparatorias que juegan en los diferentes equipos de Fuerzas Básicas de Tigres (sub 17, sub 20, segunda y tercera división) que no son considerados dentro de los equipos de las preparatorias.

Los torneos intrauniversitarios se llevan semestralmente, en ellos participan de manera voluntaria aquellas escuelas que cuenten con equipo representativo de futbol soccer.

Muestra

Dentro del presente trabajo se consideró una muestra de 377 estudiantes del nivel medio superior que forman parte de los equipos representativos de fútbol soccer de nueve preparatorias de la UANL ($n = 303$) y de Fuerzas Básicas de Tigres ($n = 74$). La recolección de los datos fue durante el ciclo escolar Agosto-Diciembre 2012. El muestreo fue de tipo no probabilístico y por conveniencia. En el presente estudio se consideró el 27.4% del total de futbolistas de los equipos representativos de las preparatorias.

La muestra estuvo compuesta por futbolistas de edades comprendidas entre los 15 y 20 años ($M = 16.46$, $DT = 1.077$). Estos deportistas provenían de 9 preparatorias de la UANL, a su vez dividido en equipos de novatos, prospectos y selección; y un equipo considerado Fuerzas Básicas de Tigres, el cual fue conformado por los equipos de sub 20, sub 17, segunda y tercera división. En la Figura 1 se observa la distribución de frecuencias por cada preparatoria, la

escuela 5 hace referencia a los equipos que conforman las Fuerzas Básicas de Tigres. En total de los participantes del estudio entrenaban más de tres días a la semana ($M = 3.7$; $DT = 1.2$), con sesiones de entrenamiento superiores a dos horas por sesión ($M = 2.2$; $DT = 1.1$) y llevaban compitiendo con su mismo entrenador una media de 1.2 años ($DT = .4$). El error muestral fue del 4%.

Dentro de cada equipo, los jugadores están clasificados por categoría y por nivel de rendimiento.

Las *categorías* a las que pertenecen los jugadores de los equipos pertenecientes a la preparatorias son: Novatos ($n = 92$), Prospectos ($n = 68$) y Selección ($n = 84$). Las categorías pertenecientes a los Equipos de Fuerzas Básicas Tigres son: Sub 17 ($n = 15$), Sub 20 ($n = 17$), Segunda división ($n = 23$), y Tercera división ($n = 21$).

Para determinar el *nivel de rendimiento*, el total de jugadores se reagruparon en dos subgrupos: un grupo de bajo rendimiento ($n = 160$), integrado por los futbolistas de las categorías Novatos y Prospectos; y el otro grupo de alto rendimiento ($n = 160$), formado por los futbolistas pertenecientes a las categorías Selección, Sub 17, Sub 20, Segunda división y Tercera división.

Fundamentos Metodológicos

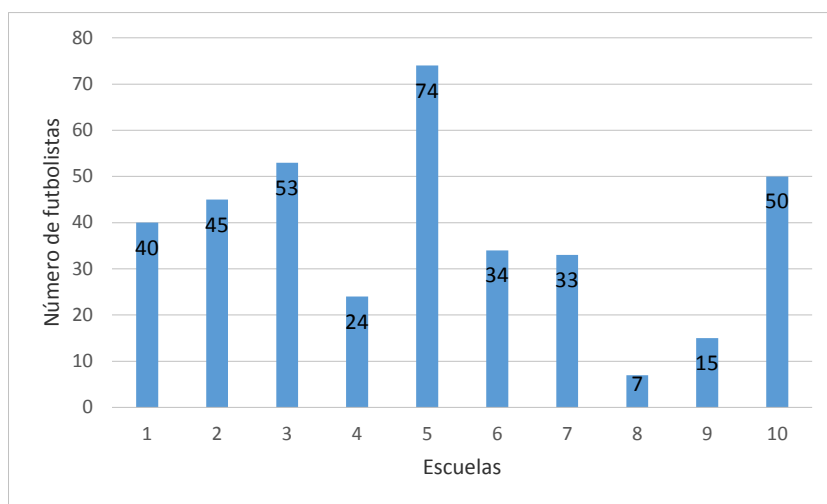


Figura 2. Número de futbolistas por escuelas.

Recopilación de información

Se solicitó autorización al Director General de Deportes de la UANL mediante entrevista personal para informarle de los objetivos de la investigación y del deseo de contar con su colaboración. Posteriormente se contactó con los entrenadores de cada una de las escuelas participantes en la muestra del estudio, para solicitar su autorización. La recogida de datos se realizó en cada una de las instalaciones donde entrenaban los equipos de las preparatorias seleccionadas, así como de los Equipos de Fuerzas Básicas de Tigres. Los jugadores contestaron a las preguntas de los cuestionarios en un aula que nos facilitó cada institución. En todo momento se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos tanto a los deportistas como a los responsables de los equipos. La aplicación de los cuestionarios tuvo una duración aproximada de una hora por cada equipo de fútbol. Antes de la administración de los cuestionarios los jugadores recibieron las instrucciones correspondientes y se les indicó que si requerían ayuda la solicitarán, para lo cual al menos un investigador estuvo presente en el aula. Se cuidó que la administración de los cuestionarios en cada

una de las escuelas se realizara al mismo tiempo con todos los integrantes de los equipos que participaron en la investigación. Se solicitó que no estuvieran presentes durante la administración de los cuestionarios las figuras de autoridad, tales como el entrenador o el director deportivo, ya que esto es fundamental para la sinceridad de las respuestas. La participación de los jugadores de los equipos de la muestra de estudio fue voluntaria asegurando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos.

Definición de variables

Para alcanzar los fines de la presente investigación, es necesario plantear la definición conceptual y operacional de las diferentes variables involucradas en el estudio, por lo cual, a continuación se presentan dichas definiciones.

Variables conceptuales.

El feedback correctivo es la información que el entrenador proporciona o transmite a los jugadores con la finalidad de que mejoren sus resultados o su desempeño, es decir, la retroalimentación que los entrenadores comunican a sus atletas tras los malos resultados o errores (Mouratidis et al., 2010).

La percepción legítima se define como el grado de aceptación, por parte de los jugadores del feedback que es proporcionado por el entrenador (Mouratidis et al., 2010).

Las necesidades psicológicas explican el comportamiento humano a través de los motivos que llevan a participar en determinada actividad. Se asume la existencia de tres necesidades psicológicas básicas que son: la necesidad de competencia, la cual se define como el sentimiento de confianza y eficacia en la acción. La necesidad de autonomía, a su vez, se define como sentirse que se es el origen de las propias acciones y decisiones. Por último, la necesidad de relación

la cual se define como sentirse conectado y respetado por los otros y tener un sentido de pertenencia al grupo (Deci y Ryan, 1985a).

La vitalidad subjetiva representa la energía que se puede aprovechar o regular en las acciones intencionales y está asociada con sentimientos de vigor (Ryan y Frederick, 1997).

Operacionalización de las variables (instrumentos de medida)

Las variables utilizadas en el presente trabajo de investigación y los correspondientes instrumentos utilizados para su medición aparecen en la Tabla 1. En el estudio se han utilizado variables relacionadas con el contexto social (cantidad de feedback correctivo y percepción legítima), contexto personal, esto es, las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), y con el indicador de bienestar psicológico, la vitalidad subjetiva.

Tabla 1. *Variables del estudio e Instrumentos para su medición*

Instrumentos	Variables
Escala de Feedback Correctivo (CFS)	Cantidad de Feedback Correctivo (CFC) Percepción Legítima (PL)
Escala de Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación Intrínseca (IMI)	Necesidad de Competencia
Escala de Necesidad de Autonomía (NAS)	Necesidad de Autonomía
Escala de Necesidad de Relación (NRS)	Necesidad de Relación
Escala de Vitalidad Subjetiva (SVS)	Vitalidad subjetiva (VS)

Cantidad de Feedback Correctivo y Percepción Legítima

Definición y descripción del instrumento.

Para medir la cantidad de feedback correctivo (CFC) se utilizó el instrumento Corrective Feedback Scale (CFS) diseñada por Mouratidis, et al. (2010), adaptada a la versión en español en contexto mexicano (Tristán, et al., 2012). El instrumento está compuesta por 36 ítems que se agrupan en nueve subescalas: Cantidad de feedback correctivo (4 ítems), Percepción legítima (4

ítems), Percepción ilegítima (4 ítems), Oportunidad para aprender (4 ítems), Evitación del control externo (4 ítems), Aproximación al control externo (4 ítems), Evitación introyectada (4 ítems), Aproximación introyectada (4 ítems), y Apoyo a la autonomía (4 ítems). En cada uno de los ítems los deportistas responden a la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?, las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos con un rango que oscila desde *completamente en desacuerdo* (1) a *completamente de acuerdo* (5).

Para el objetivo del presente estudio se consideraron solamente las subescalas correspondientes a la cantidad de feedback correctivo (Tabla 2) y la percepción legítima (Tabla 3).

Tabla 2. *Ítems de la subescala de Cantidad de Feedback Correctivo (CFC)*

Cantidad de Feedback Correctivo

1. Mi entrenador(a) me señala mis defectos
 2. Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles
 3. Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos
 4. Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal
-

Dentro de las propiedades psicométricas de la subescala de cantidad de feedback correctivo (Tristán et al., 2012) se examinó su fiabilidad o consistencia interna. Para el cálculo de la fiabilidad (consistencia interna) del CFC, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para los factores obtenidos, considerando los dos criterios siguientes: a) remover aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento del coeficiente alfa y b) eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems de la escala fuera inferior a .30.

El resultado del análisis de la consistencia interna de CFC representada por el coeficiente alfa de Cronbach tuvo un valor de .70, considerado un índice adecuado para la fiabilidad (Cronbach, 1951). El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .40 con el resto de los ítems de su escala, no aumentando el coeficiente Alfa de Cronbach con la eliminación de

ninguno de los ítems. Este resultado es muy similar a la consistencia interna de .68 reportado en la versión original en Inglés (Mouratidis, et al., 2010).

Para evaluar la percepción legítima se utilizó la subescala de percepción legítima (PL) de la escala de Feedback Correctivo (Corrective Feedback Scale, CFS) diseñada por Mouratidis, et al. (2010) en su versión en español de Tristán et al. (2012). Esta subescala está compuesta por 4 ítems (Tabla 3).

Tabla 3. *Ítems de la subescala de Percepción Legítima (PL)*

Percepción Legítima

1. Creo que si mi entrenador(a) señala mis defectos, es porque tiene motivos para ello.
 2. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es algo que me quite el sueño
 3. Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.
 4. El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño.
-

Dentro de las propiedades psicométricas de la subescala de Percepción Legítima (Tristán et al., 2012) se exploró su fiabilidad mediante la consistencia interna, obteniendo un alfa de Cronbach de .64, una fiabilidad superior a la obtenida en la versión original de .58 (Mouratidis et al., 2010) quien incluso eliminó dos de los cuatro ítems de la subescala. En el análisis de fiabilidad de Tristán et al (2012) se mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .31 con el resto de los ítems de su escala. No aumentó el coeficiente Alfa de Cronbach con la eliminación de ninguno de los ítems. Considerando que cuando las escala están conformadas por pocos ítems el valor mínimo aceptable del alfa de Cronbach debe ser un valor superior a .60.

Necesidades Psicológicas Básicas.

Definición y descripción de los instrumentos

Para evaluar la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas

en los jugadores de fútbol de nivel preparatoria se utilizaron tres instrumentos de medida: Inventario de Motivación Intrínseca, Escala de Necesidad de Competencia y Escala de Necesidad de Relación. A continuación se presentarán las características de cada instrumento.

Para evaluar la percepción de la necesidad de competencia se utilizó la Escala de Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación Intrínseca (McAuley, Duncan, y Tammen, 1989), en la versión española (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008) y utilizada ese utilizada en el contexto mexicano por López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán, 2012). El cuestionario está compuesto por cinco ítems (Tabla 4) que evalúan la competencia percibida en el contexto deportivo. Se les solicitó a los deportistas que indicaran el nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones. Las respuestas se muestran en una escala tipo Likert de siete puntos, que oscila desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (7). Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad de esta escala en diferentes idiomas, tales como el sueco (Patall, Sylvester y Han, 2014) y francés (Mascret, Elliot y Cury, 2014)

Tabla 4. *Ítems que componen la Escala de Competencia Percibida (IMI)*

Necesidad de Competencia

1. Creo que soy bastante bueno/a en mi deporte
 2. Estoy satisfecho con lo que puedo hacer en mi deporte
 3. Soy bastante hábil en mi deporte.
 4. Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo.
 5. Puedo hacer (actuar, ejecutar) muy bien mi deporte.
-

Dado que la Escala de Competencia Percibida utilizada en el presente estudio ya ha sido validada al castellano, al contexto deportivo mexicano y otros idiomas (Balaguer, Castillo, Duda, Álvarez, y Diaz, 2004; López-Walle et al., 2012; Mascret et al., 2014; Patall et al., 2014), en esta investigación la consistencia interna fue de .88. El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .44 con el resto de los ítems de la escala.

Para evaluar la percepción de autonomía se utilizó la escala de Necesidad de Autonomía de Reinboth y Duda (2006) en versión española de Balaguer et al. (2008) y adaptada al contexto mexicano por López-Walle et al. (2012). La escala está compuesta por 10 ítems que evalúan un solo factor en dos facetas de la autonomía percibida: la elección/toma de decisión (6 ítems) y los aspectos volitivos (4 ítems) en el contexto deportivo. Se les solicitó a los deportistas que indiquen, cómo se sienten en general cuando participan en su deporte, por ejemplo: En mi deporte “Me siento libre para hacer las cosas a mi manera”. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de siete puntos, con un rango que oscila desde *nada verdadero* (1), hasta *muy verdadero* (7). La fiabilidad de la escala ha sido confirmada en investigaciones previas (Balaguer et al., 2008; Reinboth y Duda, 2006). En la Tabla 5 se recogen los 10 ítems que conforman el cuestionario utilizado para evaluar el grado de autonomía percibido por los sujetos de la muestra.

Tabla 5. *Ítems que componen la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS)*

Necesidad de Autonomía

Cuando practico mi deporte....

1. Me siento libre de expresar mis ideas y opiniones
 2. Me siento libre para hacer las cosas a mi manera
 3. Siento que en buena medida puedo ser yo mismo
 4. Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades / habilidades que quiero practicar
 5. Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar
 6. Yo puedo dar mi opinión
 7. Siento que mi opinión se tiene en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo la práctica/entrenamiento
 8. Siento que soy la causa de mis acciones (como algo opuesto a los sentimientos de que fuerzas o presiones externas gobiernan mis acciones)
 9. Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones (como algo opuesto a sentirme controlado o presionado) cuando hago mi deporte
 10. Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores
-

Dado que la Escala de Autonomía utilizada en el estudio ya ha sido validada al castellano y en el contexto deportivo (Balaguer et al., 2004; López-Walle et al., 2012; Reinboth y Duda, 2006), en nuestro estudio la fiabilidad obtenida fue de .93, además todos los ítems correlacionaban por encima de .36 con el resto de los ítems de su escala.

La percepción de la relación se midió con la Escala de Necesidad de Relación de Richer y Vallerand (1998), en versión española por Balaguer et al. (2008), adaptada al contexto mexicano por López-Walle et al. (2012). La escala (ver Tabla 6) está compuesta por cinco ítems que evalúan el nivel de aceptación y respeto percibido en el contexto deportivo. Se solicita a los deportistas que indiquen el nivel personal de acuerdo a cómo se sienten cuando practican su deporte, por ejemplo: Cuando participo en mi deporte me siento... “valorado/a”. Los deportistas contestaron en una escala tipo Likert de cinco puntos, con un rango que oscila desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (5). Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad y validez de este instrumento (Richer y Vallerand, 1998; Balaguer et al., 2008).

Tabla 6. *Ítems que componen la Escala de Necesidad de Relación (NRS)*

Necesidad de Relación

Cuando participo en mi deporte, me siento ...

1. Apoyado
 2. Comprendido
 3. Escuchado
 4. Valorado
 5. Seguro
-

La Escala de Necesidad de Relación utilizada en nuestro estudio ya ha sido validada al castellano y en el contexto deportivo (Richer y Vallerand, 1998; Balaguer et al., 2004; López-Walle et al., 2012), en nuestro estudio se obtuvo un alfa de Cronbach fue de .95, mostrando que todos los ítems correlacionaban por encima de .79 con el resto de los ítems de la escala.

Para determinar el factor de *necesidades psicológicas básicas* se calculó el

promedio de los 20 ítems acumulados en las tres escalas (5 ítems de para evaluar la necesidad de competencia -IMI-, 10 ítems necesidad de autonomía -NAS-, y 5 ítems de necesidad de relación -NRS-), debido a que las tres variables conviven y comparten un gran porcentaje de la varianza. Este procedimiento ha sido propuesto en diferentes investigaciones (Álvarez, et.al., 2009; Baard, Deci, y Ryan, 2004; Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, y Kornazheva, 2001; López-Walle, Balaguer, Castillo, y Pérez, 2009; Ntoumanis, 2005; Standage, Duda y Ntoumanis, 2005).

Escala de vitalidad subjetiva (svs).

Definición y descripción del instrumento.

La vitalidad subjetiva se evaluó con la versión castellana de Balaguer, Castillo, García Merita, y Mars (2005), adaptada al contexto mexicano por López-Walle et al. (2012) de la Escala de Vitalidad Subjetiva de Ryan y Frederick (1997). La escala está compuesta por seis ítems (ver Tabla 7), que mide los sentimientos subjetivos de energía y viveza. En las instrucciones se les solicita a los deportistas que indiquen el grado en que, por lo general, una serie de afirmaciones son verdaderas para ellos. Un ejemplo de ítem es “Me siento vivo/a y vital”. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de siete puntos, que oscila desde *no es verdad* (1) hasta *verdadero* (7). Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad y validez de este instrumento (Ryan y Frederick, 1997; Balaguer et al., 2005; López-Walle et al., 2012).

Tabla 7. *Ítems que componen la Escala de Vitalidad Subjetiva*

Escala de Vitalidad Subjetiva

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

Las propiedades psicométricas de dicha escala se han demostrado en diferentes investigaciones (López-Walle et al., 2012), en nuestro trabajo la consistencia interna fue de .88 medido mediante el alfa de Cronbach, además todos los ítems correlacionaban por encima de .43 con el resto de los ítems de la escala.

Análisis de Datos

Se ha estructurado este apartado para dar respuesta al objetivo general y objetivos específicos planteados en este trabajo. En primera instancia, se presentan los análisis de normalidad de los datos, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov; así como los estadísticos descriptivos de las distintas variables, tales como medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica, mínimo y máximo). Considerando la anormalidad en las variables dependientes, se utilizó la prueba Kruskal Wallis para comparar entre escuelas y categorías, y la prueba U de Man Whitney para comparar entre niveles de rendimiento. En segundo momento, se presentan las correlaciones de Spearman entre las distintas variables del modelo puesto a prueba. Por último, mediante el análisis de ecuaciones estructurales se puso a prueba el modelo hipotetizado así como la mediación de las necesidades psicológicas básicas.

Para estudiar las interrelaciones entre las variables definidas para el modelo, se ha utilizado el "path análisis". El "path análisis" ha sido la metodología elegida para poner a prueba el modelo representado, que trata las interrelaciones del feedback, la percepción legítima, las necesidades psicológicas básicas, y la vitalidad subjetiva. Para poner a prueba el modelo, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales mediante el programa Amos 21.0 de SPSS. Para validar la estructura del modelo se emplearon múltiples índices de bondad de ajuste que corrigen el inconveniente del estadístico: el cociente entre la chi cuadrada y los grados de libertad (X^2/df ; Wheaton, Muthén, Alwin, y Summers, 1997); el índice de ajuste incremental (Incremental fit index, IFI; Bentler y Bonett, 1980), el índice de

ajuste comparativo (Comparative fit index CFI; Bentler, 1990); y la raíz cuadrada del promedio del error de aproximación (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA; Steiger y Lind, 1980). Según Carmines y McIver (1981), un cociente (χ^2/gf) inferior a tres indica un buen ajuste del modelo. Valores de CFI y NFI por encima de .90 indican un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1995). Para la RMSEA, según Browne y Cudeck (1993), un valor de .08 o menor indican un error completamente razonable, no siendo admisibles valores superiores a 1.

3.-RESULTADO Y DISCUSIÓN

Capítulo 3 Resultados y Discusión

Resultados

Este capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero, se presenta el análisis de la muestra para determinar la normalidad de los datos, y con base a ello determinar la estadística descriptiva e inferencial que se utilizará. Se calculó un análisis descriptivo de cada uno de los instrumentos de medición que se utilizaron para evaluar las variables del estudio, así como el análisis inferencial de los promedios de cada una de las variables: entre equipos, por categorías, y por nivel de rendimiento. En el segundo apartado, se analizan las correlaciones entre las distintas variables. En el tercero se muestran los resultados de la puesta a prueba de los modelos hipotetizados. Por último, en el cuarto apartado, se presenta la mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad subjetiva; así como la mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre la percepción legítima y la vitalidad subjetiva.

Antes de efectuar los análisis principales, se calculó el número de datos perdidos, para determinar su tratamiento. Según Tabachnick y Fidell (2007), cuando se pierde menos del 5% de los datos en el conjunto de éstos, se producen resultados similares. Sin embargo, se optó por reemplazar los datos perdidos con base a la media del sujeto del factor/variable que se evaluaba.

Los resultados descriptivos para el conjunto de variables utilizadas en la presente investigación aparecen clasificados en tres grupos, siguiendo la secuencia teórica del modelo. En primer lugar, aparecen aquellos instrumentos de medición cuyas variables están relacionadas con el contexto social, tales como la cantidad de feedback correctivo y la percepción legítima del feedback correctivo; en segundo lugar, los instrumentos correspondientes a las variables que miden la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la

competencia y la relación; y en tercer lugar, la variable relacionada con el bienestar psicológico, evaluado mediante el indicador de la vitalidad subjetiva.

En el análisis descriptivo de las distintas variables consideradas en nuestro estudio, en primera instancia se examinó la estadística descriptiva de cada uno de los ítems que conforman los instrumentos de medición. Posteriormente, se presentan los descriptivos por grupos (equipos de fútbol de las escuelas), por categorías, y por nivel de rendimiento.

Para realizar las pruebas de normalidad, se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov, obteniéndose los resultados que se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8. *Prueba de normalidad de las variables de estudio.*

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	<i>g</i> <i>l</i>	<i>p</i>
Cantidad de feedback correctivo	.080	371	.000
Percepción legítima	.115	371	.000
Necesidades psicológicas básicas	.095	371	.000
Vitalidad subjetiva	.140	371	.000

Con base a los resultados obtenidos, se encontró que no existe una distribución normal de los datos en cada una de las variables, por lo que para analizar las diferencias entre más de dos grupos se utilizó la prueba de Kruskal Wallis (por ejemplo, grupos de escuela y categorías), se empleó la prueba U de Mann-Whitney para comparar los dos grupos de nivel de rendimiento, y se analizó la correlación entre las variables con la prueba de Spearman.

Variables relacionadas con el contexto social.

En este apartado analizamos las siguientes variables: cantidad de feedback correctivo y percepción legítima.

Resultados descriptivos para la cantidad de feedback correctivo (CFC) para el conjunto de la muestra.

La media de la escala para el conjunto de la muestra fue de 3.47 y la desviación típica de .80, con un rango de respuesta de 1 a 5. En la Tabla 9 se presentan los descriptivos de cada uno de los ítems que miden este indicador. Estos valores sugieren que los futbolistas de los equipos participantes en el estudio, perciben más cantidad de feedback correctivo cuando el entrenador les señala sus defectos ($M = 3.57$); por el contrario, la menor cantidad de feedback correctivo se percibe cuando el entrenador los confronta con sus fallas ($M=3.15$). (ver Tabla 9).

Tabla 9. *Descriptivos de la subescala Cantidad de Feedback Correctivo, para cada ítem y para la variable*

Ítem / Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>
Mi entrenador(a) me señala mis defectos	3.57	1.04
Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles	3.51	1.09
Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos	3.15	1.12
Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal	3.55	1.09
Cantidad de feedback correctivo (CFC)	3.47	.80

Resultados descriptivos e diferenciales de CFC por equipos de fútbol por escuelas.

En los equipos de escuelas participantes, la percepción de la cantidad de feedback correctivo oscila entre los valores de 2.85 y 4.02. La mayoría de las escuelas presentaron puntuaciones mayores y cercanas a 3.47, encontrándose que sólo 2 escuelas, la 3 y la 4, mostraron puntuaciones bajas comparadas con la media (ver Tabla 10 y Figura 3) y la escuela 10 obtuvo el mayor promedio.

Resultados y Discusión

Tabla 10. *Descriptivo de la subescala de Cantidad de Feedback Correctivo (CFC) de los equipos de futbol por escuela*

Escuela	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
1	40	3.43	.95	1.00	4.75
2	45	3.71	.89	1.00	5.00
3	53	3.16	.82	1.00	4.50
4	24	2.85	.85	1.00	5.00
5	74	3.40	.67	2.00	5.00
6	34	3.51	.52	2.50	4.25
7	33	3.30	.62	1.50	4.25
8	7	3.44	.90	1.75	4.25
9	15	3.58	.68	2.00	4.75
10	50	4.02	.62	2.50	5.00
Total	375	3.47	.80	1.00	5.00

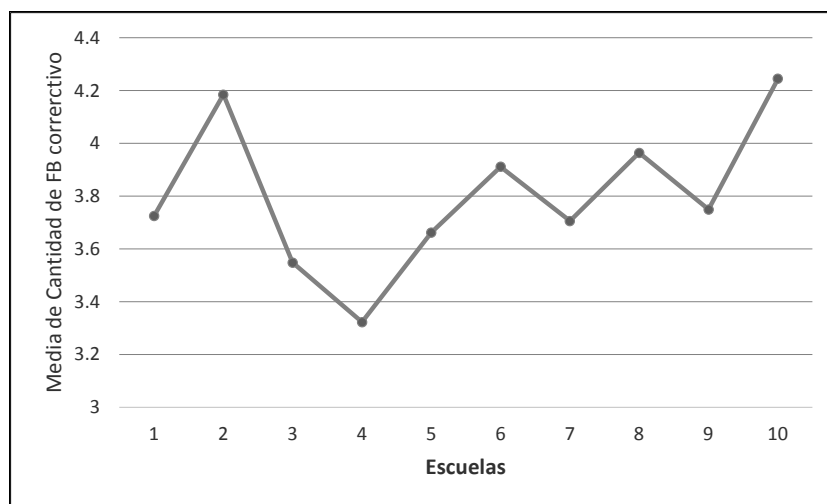


Figura 3. *Medias de cantidad de feedback correctivo de los equipos de fútbol de las escuelas.*

Para conocer la diferencia entre escuelas, se realizó la prueba Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que existen diferencias significativas entre los equipos ($\chi^2_{(9)} = 56.80, p < 0.01$), respecto a la percepción de la cantidad de

feedback correctivo. Dado el resultado se procedió a realizar la prueba T2 de Tamhane a un nivel de significancia de .05, la cual mostró diferencias significativas entre los siguientes pares de escuelas (ver Tabla 11).

Tabla 11. *Comparaciones múltiples entre escuelas en CFC*

Escuela (I)	Escuela (J)	Diferencia de medias (I-J)	p
Escuela 2	Escuela 4	.87	.010
Escuela 10	Escuela 3	.85	.000
	Escuela 4	1.16	.000
	Escuela 5	.61	.000
	Escuela 6	.51	.005
	Escuela 7	.71	.000

Con tales comparaciones observamos que el promedio de la escuela 10 ($M = 4.02$, $DT = .62$) es el mayor valor y además difiere significativamente con respecto a 5 escuelas con los promedios menores. La mayor diferencia entre las medias de las escuelas fue entre la escuela 10 y la escuela 4 ($M = 2.85$, $DT = .85$), mientras que la menor diferencia de medias entre las escuela fue 10 y la 6.

Resultados descriptivos e inferenciales de CFC de los equipos de fútbol por categoría.

En todos los equipos estudiados se aprecia que los jugadores reportan una percepción de la cantidad de feedback correctivo relativamente alto, con valores que oscilan entre 3.36 y 3.95. Presentando la mayoría de las escuelas (6 de 7) una puntuación superior a media total ($M = 3.47$), encontrándose que sólo una de las categorías mostró puntuación por debajo de la media, la categoría de sub 20 (Tabla 12 y Figura 4).

Resultados y Discusión

Tabla 12. Descriptivo de la subescala Cantidad de Feedback correctivo (CFC), de los equipos de fútbol por categorías

Categoría	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Novatos	92	3.95	.96	1.00	4.75
Prospectos	68	3.71	.89	1.00	5.00
Sub 17	14	3.92	.82	2.75	4.50
Sub 20	16	3.72	.85	2.25	5.00
Segunda división	23	3.36	.67	2.00	5.00
Tercera división	21	3.76	.52	2.50	4.20
Selección	84	3.85	.62	1.67	4.25
Total	318	3.47	.83	1.00	5.00

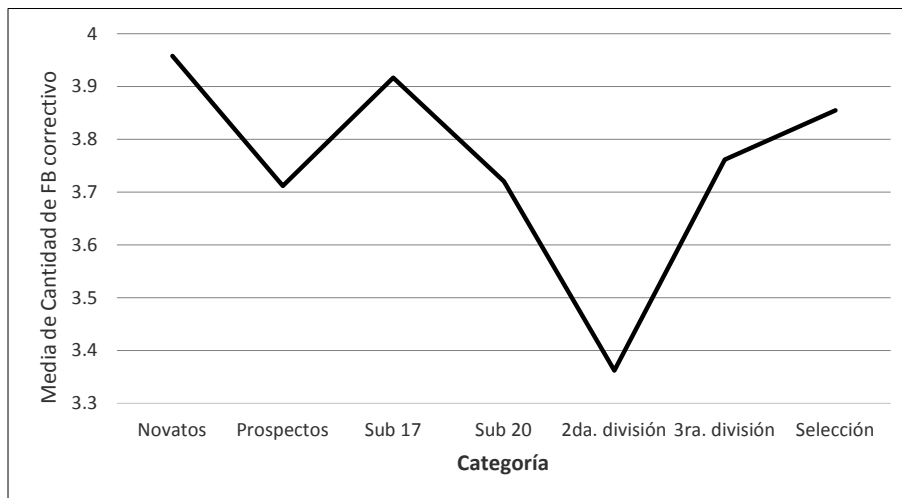


Figura 4. Medias de Cantidad de Feedback Correctivo de los equipos de fútbol por categoría.

Observando los valores mínimos y máximos de los promedios de la variable en cada una de las categorías, se observa que existe una mayor dispersión de los datos en la categoría prospectos (rango =4), mientras que la categoría con menor dispersión entre sus datos fue la de tercera división (rango = 1.70).

Para conocer las diferencias entre categorías, se realizó la prueba Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que no existen diferencias significativas entre los equipos ($X^2_{(6)} = 7.68, p > 0.05$), respecto a la percepción de la cantidad de feedback correctivo.

Resultados descriptivos e inferenciales de CFC de los equipos de fútbol por nivel de rendimiento.

Los jugadores fueron clasificados de acuerdo a su nivel rendimiento, en alto y bajo rendimiento, tal y como se mencionó en el método. Bajo este criterio, en la Tabla 13 se presentan los estadísticos descriptivos, al comparar las medias entre los grupos, la prueba U de Mann Whitney reporta que no existe una diferencia significativa entre los jugadores agrupados en alto y bajo rendimiento ($U = 11,259.50, p > 0.05$).

Tabla 13. *Descriptivo de la subescala Cantidad de Feedback Correctivo, de los equipos por nivel de rendimiento*

Rendimiento	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Bajo	160	3.50	.98	1.00	5.00
Alto	158	3.44	.63	1.67	5.00
Total	318	3.47	.83	1.00	5.00

Resultados descriptivos para la percepción legítima (PL) para el conjunto de la muestra.

La media de la escala para el conjunto de la muestra es de 3.80 y la desviación típica de .76 con un rango de 1 a 5. Estos valores nos presentan que los futbolistas que participan en el estudio, perciben en mayor manera la legitimidad del feedback cuando el entrenador confronta los errores y a su vez lo consideran como una oportunidad para aprender y mejorar ($M = 4.01, DT = .76$);

por el contrario, la menor percepción de legitimidad es cuando el entrenador le dice que es lo que está haciendo mal y no les preocupa ($M = 3.38$). (ver Tabla 14).

Tabla 14. *Descriptivos de la subescala Percepción Legítima, para cada ítem y para la variable*

Ítem / Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>
Creo que si, si mi entrenador señala mis defectos, es porque tiene motivos para ellos.	3.89	1.02
Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es algo que me quite el sueño.	3.97	1.07
Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.	4.02	.94
El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño	3.39	1.08
Percepción legítima (PL)	3.82	.76

Resultados descriptivos e inferenciales de PL por equipos de fútbol por escuelas.

En los equipos de escuelas participantes, la percepción legítima oscila entre los valores de 2.32 y 4.24. La mayoría de las escuelas (9 de 10) presentaron puntuaciones mayores y cercanas a 3.80, encontrándose que sólo la escuela 4 mostró la puntuación más baja y la escuela 10 la puntuación más alta, (ver Tabla 15 y Figura 5).

Resultados y Discusión

Tabla 15. Descriptivo de las subescalas de percepción legítima (PL) de los equipos de fútbol de las escuelas

Escuela	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
1	40	3.72	.99	1.00	5.00
2	45	4.18	.57	2.25	5.00
3	53	3.54	.76	1.50	4.75
4	24	2.32	.81	1.00	4.50
5	76	3.66	.59	2.25	5.00
6	34	3.91	.75	2.00	5.00
7	34	3.70	.70	1.00	5.00
8	7	3.92	.26	3.50	4.25
9	15	3.75	.90	2.00	5.00
10	50	4.24	.64	2.75	5.00
Total	378	3.80	.76	1.00	5.00

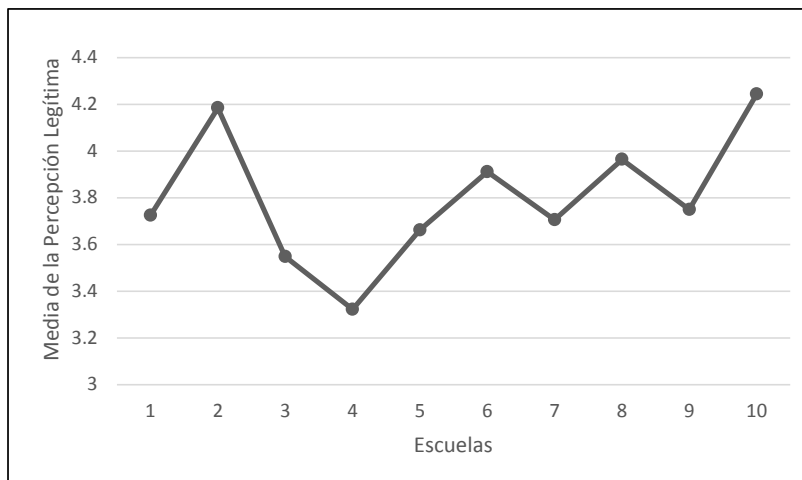


Figura 5. Medias de percepción legítima de los equipos de fútbol de las escuelas.

Para conocer las diferencias entre escuelas, se realizó la prueba Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que existen diferencias significativas entre los

equipos ($X^2_{(9)} = 49.81, p < 0.01$), respecto a la percepción legítima. En base a este resultado se realizó la prueba T2 de Tamhane a un nivel de significancia de .05, la cual mostró diferencias significativas entre los siguientes pares de escuelas (ver Tabla 16).

Tabla 16. *Comparaciones múltiples entre escuelas en PL*

Escuela (I)	Escuela (J)	Diferencia de medias (I-J)	p
Escuela 2	Escuela 3	.63	.000
	Escuela 4	.86	.002
	Escuela 5	.52	.000
Escuela 10	Escuela 3	.69	.000
	Escuela 4	.92	.001
	Escuela 5	.58	.000
	Escuela 7	.53	.032

En estas comparaciones observamos que el promedio de la escuela 10 ($M = 4.24, DT = .64$) es el mayor valor y además difiere significativamente con respecto a 4 escuelas que reportaron los promedios menores. La mayor diferencia entre las medias de las escuelas fue entre la escuela 10 y la escuela 4. ($M = 2.32, DT = .81$)

Resultados descriptivos e inferenciales de PL de los equipos de fútbol por categoría.

En todos los equipos estudiados se aprecia que los jugadores reportan una percepción de legitimidad relativamente alto, con valores que oscilan entre 3.26 y 3.64. Presentando todas las categorías puntuaciones inferiores a la media total ($M = 3.80, DT = .76$), ver Tabla 17 y Figura 6.

Resultados y Discusión

Tabla 17. Descriptivo de la subescala Percepción Legítima (PL), de los equipos de fútbol por categorías

Categoría	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Novatos	92	3.57	1.05	1.00	5.00
Prospectos	68	3.41	.87	1.00	5.00
Sub 17	14	3.64	.79	2.75	5.00
Sub 20	16	3.51	.72	2.25	5.00
Segunda división	23	3.26	.62	2.00	4.50
Tercera división	21	3.30	.57	2.50	4.75
Selección	84	3.47	.61	1.67	4.75
Total	318	3.45	.74	1.00	5.00

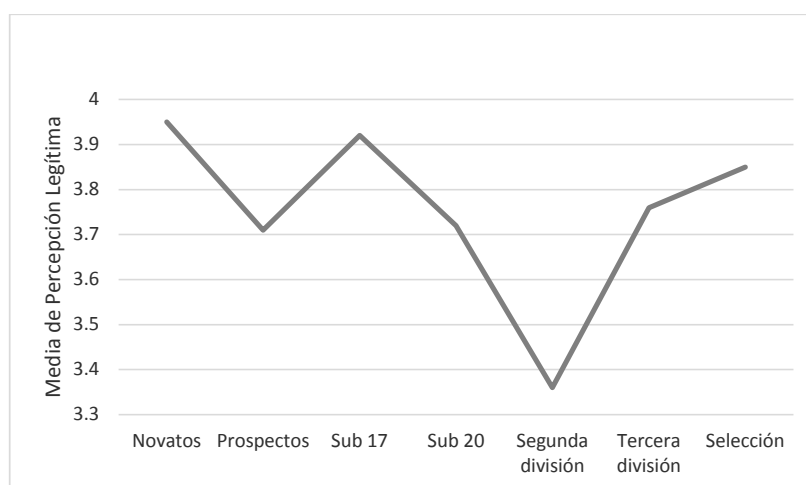


Figura 6. Medias de Percepción Legítima de los equipos de fútbol por categoría.

Observando los valores mínimos y máximos de los promedios de la variable percepción legítima en cada una de las categorías, se observa que existe una mayor dispersión de los datos en las categorías de novatos y prospectos (rango =4), mientras que la categoría con menor dispersión entre sus datos fue la de Sub 17 y Tercera división (rango = 2.25).

Para conocer las diferencias entre grupos, se realizó la prueba Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que existen diferencias significativas entre las medias de los equipos ($\chi^2_{(6)} = 18.63, p < 0.01$), respecto a la percepción legítima. Dado el resultado se procedió a realizar la prueba T2 de Tamhane a un nivel de significancia de .05, la cual mostró diferencias significativas entre la categoría de novatos y segunda división, con una diferencia de medias de .59.

Resultados descriptivos e inferenciales de PL de los equipos por nivel de rendimiento.

Los jugadores fueron clasificados de acuerdo a su rendimiento, en alto y bajo rendimiento. Bajo este criterio, en la Tabla 18 se presentan los estadísticos descriptivos, al comparar las medias entre los grupos, la prueba U de Mann Whitney reporta que no existe una diferencia significativa entre los jugadores agrupados en alto y bajo rendimiento ($U = 11,284.500, p > 0.05$)

Tabla 18. *Descriptivo de la subescala de Percepción Legítima, de los equipos por nivel de rendimiento*

Rendimiento	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Bajo	160	3.80	.88	1.00	5.00
Alto	160	3.36	.64	2.25	5.00
Total	320	3.80	.77	1.00	5.00

Variable relacionada con los procesos personales

Resultados descriptivos de las necesidades psicológicas básicas (NPB) para el conjunto de la muestra.

Para calcular las necesidades psicológicas básicas se calculó el promedio de las tres necesidades, tal y como se mencionó en el apartado de método. En la variable necesidades psicológicas básicas, la media de la escala para el conjunto de la muestra fue de 5.15 y la desviación típica de .74. Sin embargo, a continuación (Tabla 19, 20 y 21) se presentan cada uno de los ítems que conforman las escalas que miden cada necesidad.

Tabla 19. *Descriptivos de la Escala de la Necesidad de Competencia, para cada ítem y para la variable*

Ítem / Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>
Creo que soy bastante bueno (a) en mi deporte	5.77	1.21
Estoy satisfecho(a) con lo que puedo hacer en mi deporte	5.65	1.48
Soy bastante hábil en mi deporte	5.49	1.35
Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo	5.99	1.24
Puedo hacer (actuar/ejecutar) muy bien mi deporte	5.93	1.14
Necesidad de Competencia (IMI)	5.76	1.06

Resultados y Discusión

Tabla 20. *Descriptivos de la Escala de Necesidad de Autonomía, para cada ítem y para la variable*

Ítem / Variable	M	DT
Me siento libre de expresar mis ideas y opinión	5.40	1.42
Me siento libre para hacer las cosas a mi manera	5.64	1.25
Siento que en buena medida puedo ser yo mismo	5.47	1.36
Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar	5.42	1.37
Yo puedo dar mi opinión	5.92	1.49
Siento que mi opinión se toma en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo la práctica/entrenamiento	5.23	1.46
Siento que soy la causa de mis acciones	5.22	1.39
Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones cuando hago mi deporte	5.55	1.30
Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores	4.32	1.92
Necesidad de Autonomía (NAS)	5.29	1.07

Tabla 21. *Descriptivos de la Escala Necesidad de Relación para cada ítem y para la variable*

Ítem / Variable	M	DT
Cuando practico mi deporte me siento:		
Apoyado	4.55	.86
Comprendido	5.50	.90
Escuchado	4.49	.92
Valorado	5.59	.84
Seguro	4.60	.81
Necesidad de Relación (NRS)	4.54	.81
Necesidades Psicológicas Básicas	5.20	.74

Resultados descriptivos y diferenciales de NPB por equipos de fútbol por escuelas.

En todos los equipos participantes en el estudio, se apreció que los jugadores tienen una percepción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, con valores que oscilan entre 4.85 y 5.62, encontrándose que cinco escuelas (5, 3, 7,6 y 4), mostraron puntuaciones bajas (ver Tabla 22 y Figura 7) y la escuela 2 fue la obtuvo el mayor promedio.

Resultados y Discusión

Tabla 22. *Descriptivo de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) por escuelas*

Escuela	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
1	40	5.15	.97	1.00	6.33
2	45	5.62	.52	4.60	6.33
3	53	4.94	.78	2.63	6.17
4	24	5.05	.87	2.93	6.13
5	76	4.85	.75	3.08	6.33
6	34	5.05	.64	3.70	5.87
7	34	5.00	.55	4.27	6.33
8	7	5.34	.37	4.67	5.50
9	15	5.27	.40	4.80	6.33
10	50	5.42	.65	3.83	6.33
Total	378	5.20	.74	1.00	6.33

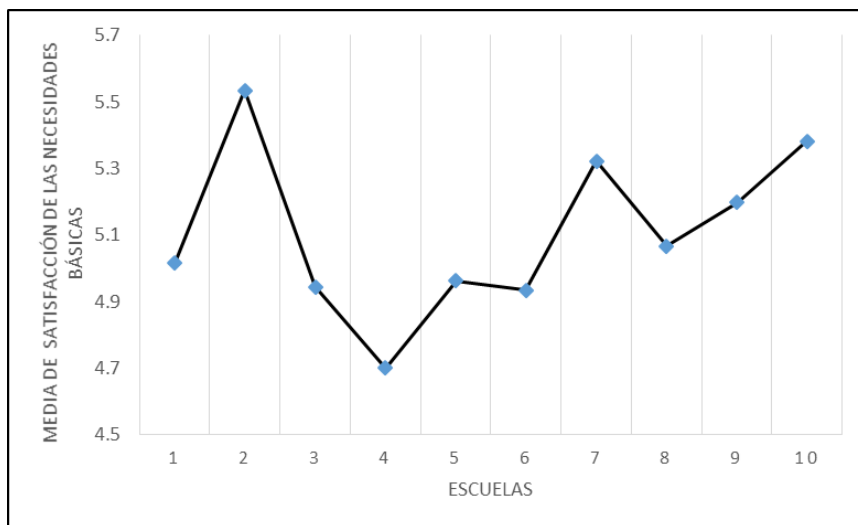


Figura 7. Medias de necesidades psicológicas básicas de los equipos de fútbol de las escuelas.

Los resultados anteriores se pueden apreciar en la Figura 7, en donde se observa que el equipo de la escuela 5 presenta la puntuación más baja (4.85), en tanto que la puntuación más alta es para el equipo de la escuela 2 (5.62). Además, se aprecia que la mayoría de las escuelas tienen una puntuación en su media por arriba de 5.

Para conocer las diferencias entre escuelas, se realizó la prueba Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que existen diferencias significativas entre las medias de los equipos ($\chi^2_{(9)} = 33.72, p < 0.01$), respecto a la percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. En base a este resultado se procedió a realizar la prueba T2 de Tamhane a un nivel de significancia de .05, la cual mostró diferencias significativas entre los siguientes pares de escuelas (ver Tabla 23).

Tabla 23. *Comparaciones múltiples entre escuelas en NPB*

Escuela (I)	Escuela (J)	Diferencia de medias (I-J)	p
Escuela 2	Escuela 3	.56	.002
	Escuela 4	.76	.019
	Escuela 5	.56	.000
	Escuela 6	.61	.001

En estas comparaciones observamos que el promedio de la escuela 2 ($M = 4.02, DT = .80$) es el mayor valor y además difiere significativamente con respecto a 4 escuelas con los promedios menores. La mayor diferencia entre las medias de las escuelas fue entre la escuela 2 y la escuela 4 ($M = 5.05, DT = .87$), mientras que

la menor diferencia de medias entre las escuelas 3 y 5 ya que adquieren un mismo valor.

Resultados descriptivos y diferenciales de NPB de los equipos de fútbol por categoría.

En todos los equipos estudiados se apreció que los jugadores reportaron una percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas relativamente alta, con valores que oscilan entre 4.77 y 5.31, correspondiendo a los equipos de Tercera división y Sub 20, respectivamente. Presentando dos categorías puntuaciones mayores a la media total ($M = 5.20$) que corresponde a Novatos y Sub 20 (ver Tabla 24 y Figura 8).

Tabla 24. *Descriptivo de la variable de las necesidades psicológicas básicas de los futbolistas por categoría*

Categoría	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Novatos	92	5.23	.93	1.00	6.33
Prospectos	68	5.19	.69	2.43	6.33
Sub 17	15	4.97	.71	4.07	6.33
Sub 20	17	5.31	.62	4.03	6.33
Segunda división	23	4.86	.91	3.33	6.23
Tercera división	21	4.77	.66	3.21	5.87
Selección	84	5.10	.70	2.39	6.33
Total	320	5.12	.79	1.00	6.33

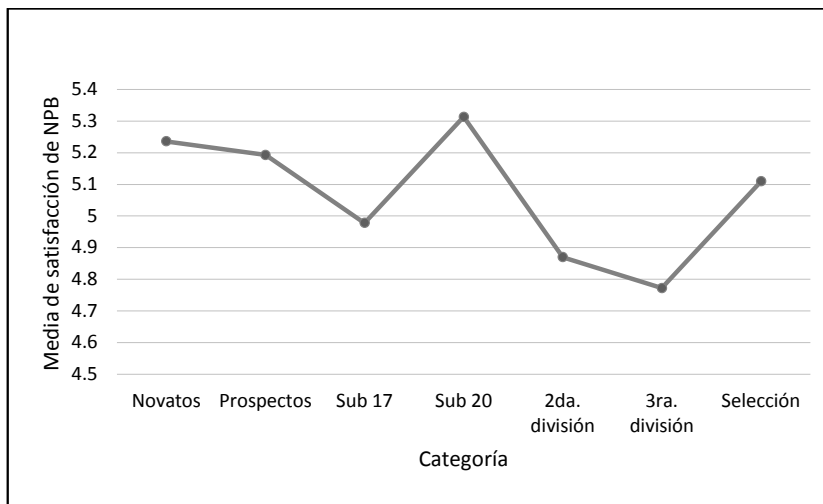


Figura 8. Medias de necesidades psicológicas básicas de los equipos de fútbol por categoría.

Observando los valores mínimos y máximos de los promedios de la variable en cada una de las categorías, se observa que existe una mayor dispersión de los datos en la categoría novatos (rango =5.33), mientras que la categoría con menor dispersión entre sus datos fue la de sub 20 (rango = 2.30).

Para conocer las diferencias entre grupos, se realizó la prueba Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que no existen diferencias significativas entre las medias de los equipos ($\chi^2_{(6)} = 11.05, p > 0.05$), respecto a la percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas por categoría.

Resultados descriptivos e inferenciales de NPB de los equipos de fútbol por nivel de rendimiento.

Los jugadores fueron clasificados de acuerdo a su rendimiento, en alto y bajo rendimiento, tal como se mencionó en el método. Bajo este criterio, en la Tabla 25 se presentan los estadísticos descriptivos, al comparar las medias entre los grupos, la prueba U Mann Whitney reporta que existe una diferencia

significativa entre los jugadores agrupados en alto y bajo rendimiento ($U= 10,743$, $p < 0.05$).

Tabla 25. *Estadística descriptiva relacionada a las necesidades psicológicas básicas por nivel de rendimiento*

Rendimiento	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Bajo	160	5.30	.799	1.00	6.33
Alto	160	5.14	.71	2.79	6.33
Total	320	5.22	.76	1.00	6.33

Variable relacionada con los outcome.

Resultados descriptivos y diferenciales de vitalidad subjetiva para el conjunto de la muestra.

La media de la escala para el conjunto de la muestra fue de 5.99 y la desviación típica de .93, con un rango de respuestas de 1 a 7. En la tabla 26 se presentan los descriptivos de cada uno de los ítems que miden este indicador. Estos valores sugieren que los futbolistas de los equipos participantes en el estudio, perciben más vitalidad subjetiva al sentirse vivo y vital ($M = 6.28$); por el contrario, la menor vitalidad subjetiva se percibe cuando reportan que a veces me siento tan vivo(a) que quiero saltar ($M = 5.55$). (ver Tabla 26)

Tabla 26. *Descriptivos de la escala Vitalidad Subjetiva, para cada ítem y para la variable*

Ítem / Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>
Me siento vivo(a) y vital	6.28	1.06
A veces me siento tan vivo(a) que quiero saltar	5.55	1.39
Tengo energía y ánimo	6.25	1.02
Me ilusiono con cada nuevo día	5.99	1.20
Casi siempre me siento alerta y despierto (a)	5.86	1.20
Me siento activado(a) (siento que tengo mucha energía)	6.03	1.08
Vitalidad Subjetiva (VS)	5.99	.93

Resultados descriptivos e inferenciales de Vitalidad Subjetiva por equipos de fútbol por escuelas.

En los equipos de las escuelas participantes, la vitalidad subjetiva oscila entre los valores de 5.52 y 6.44. Sólo tres escuelas (2, 7 y 10) presentaron puntuaciones mayores a 5.99, siendo la escuela 2 la que obtuvo el mayor promedio y la escuela 8 el menor. (ver Tabla 27 y Figura 9).

Tabla 27. *Descriptivo de la variable Vitalidad Subjetiva (VS), por escuelas*

Escuela	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
1	38	5.91	1.04	1.83	7.00
2	43	6.44	.82	3.00	7.00
3	53	5.81	1.13	2.60	7.00
4	24	5.93	.82	4.50	7.00
5	76	5.88	.94	3.17	7.00
6	34	5.76	.95	4.00	7.00
7	34	6.06	.83	4.00	7.00
8	7	5.52	1.04	3.50	6.83
9	15	5.84	.77	4.83	7.00
10	50	6.28	.65	4.50	7.00
Total	374	5.99	.93	1.83	7.00

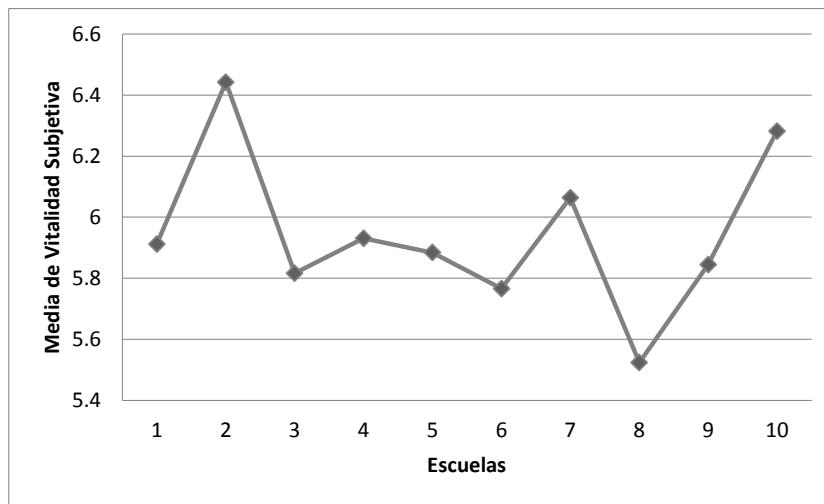


Figura 9. Medias de cantidad de vitalidad subjetiva de los equipos de fútbol de las escuelas.

Para conocer las diferencias entre escuelas, se realizó la prueba Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que existen diferencias significativas entre las medias de los equipos ($\chi^2_{(9)} = 26.42, p < 0.01$), respecto a la percepción de la vitalidad subjetiva por escuela. Dado el resultado se procedió a realizar la prueba T2 de Tamhane a un nivel de significancia de .05, la cual mostró diferencias significativa únicamente, entre la escuela 2 y escuela 5, con una diferencia de medias de .55.

Resultados descriptivos e inferenciales de vitalidad subjetiva por categorías.

En todos los equipos estudiados se aprecia que los jugadores reportan una vitalidad subjetiva relativamente alta, con valores que oscila entre 5.42 y 6.25, en donde solo tres categorías (prospectos, novatos y sub 20) presentan puntuaciones superiores a la media total ($M = 5.99$). (ver Tabla 28 y Gráfica 10).

Tabla 28. Descriptivo de la variable vitalidad subjetiva (VS) de los futbolistas por categoría

Categoría	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Novatos	89	6.23	.90	1.83	7.00
Prospectos	67	6.01	.88	2.67	7.00
Sub 17	15	6.01	.80	4.17	7.00
Sub 20	17	6.25	.80	4.00	7.00
Segunda División	23	5.94	1.09	3.17	7.00
Tercera División	21	5.42	.86	4.00	7.00
Selección	84	5.88	1.03	2.60	7.00
Total	316	6.00	.95	1.83	7.00

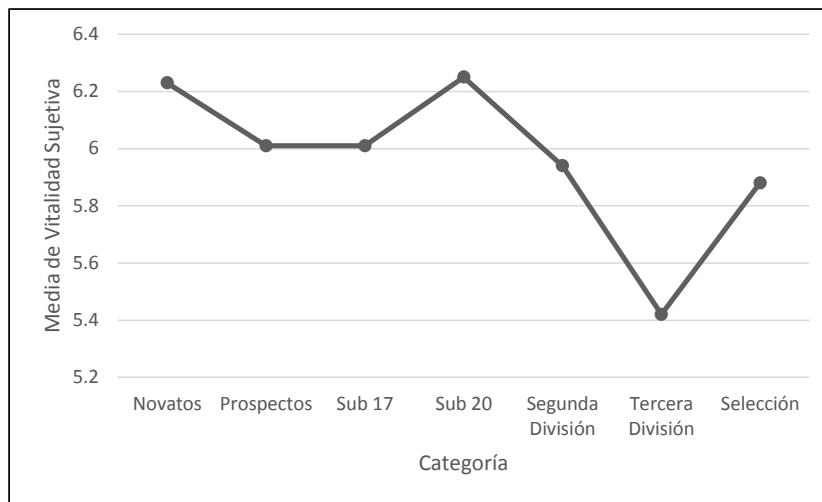


Figura 10. Medias de la Vitalidad Subjetiva de los deportistas de los equipos de fútbol por categorías.

Observando los valores mínimos y máximos de los promedios de la variable en cada una de las categorías, se observa que existe una mayor dispersión de los datos en la categoría de novatos (rango = 5.17), mientras que la categoría con menor dispersión entre sus datos fue la sub 20 (rango =2.83).

Para conocer las diferencias entre grupos, se realizó la prueba Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que existen diferencias significativas entre los equipos ($X^2_{(6)} = 18.62, p < 0.01$), respecto a la percepción de la vitalidad subjetiva. En base a este resultado se realizó la prueba T2 de Tamhane a un nivel de significancia de .05, la cual mostró diferencias significativas entre novatos y tercera división, con una diferencia de medias de .80.

Resultados descriptivos e inferenciales de VS por nivel de rendimiento.

Los jugadores fueron clasificados de acuerdo a su rendimiento, en alto y bajo rendimiento. Bajo este criterio, en la Tabla 29 se presentan los estadísticos descriptivos, al comparar las medias entre grupos, la prueba U de Mann Whitney reporta que si existe una diferencia significativa entre los jugadores agrupados en alto y bajo rendimiento ($U = 10,568, p < 0.05$).

Tabla 29. *Estadística descriptiva relacionada a vitalidad subjetiva por nivel de rendimiento*

Rendimiento	N	Media	DT	Mínimo	Máximo
Bajo	156	6.13	.89	1.83	7.00
Alto	160	5.88	.99	2.60	7.00
Total	316	6.00	.95	1.83	7.00

Relación entre variables estudiadas

En este apartado presentamos las correlaciones entre las variables del contexto social (cantidad de feedback correctivo y percepción legítima), los procesos mediadores personales (necesidades psicológicas básicas) y bienestar

(vitalidad subjetiva). El coeficiente de correlación utilizado fue el coeficiente de Spearman. Los resultados se muestran en la Tabla 30.

Tabla 30. *Correlaciones de las variables del contexto social, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva*

Variable	1	2	3
1.CFC			
2 PL	.534**		
3 SNB	.236**	.336**	
4 VS	.124**	.266**	.521**

** $p < .01$.

Tal como se aprecia en la tabla anterior se encontraron relaciones positivas y altamente significativas entre todas las variables del estudio propuestas para la investigación, de tal forma que se continúa con la puesta a prueba del modelo hipotetizado, basado en la secuencia: cantidad de feedback correctivo, percepción legítima, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la vitalidad subjetiva.

Modelo de ecuaciones estructurales

A través del software AMOS 21 se pusieron a prueba los modelos hipotetizados (general y específicos), los cuales resultaron al combinar las diferentes variables del estudio.

En el Modelo 1 (Figura 11) se muestra que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actúa como predictor positivo de la percepción legítima y, éste a su vez, es predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. El modelo presenta adecuados índices de ajuste: $\chi^2 = 147.52$, $gl = 42$, $p > 0.01$, $\chi^2/gl = 3.51$, CFI = .90, IFI = .90, RMSEA = .08.

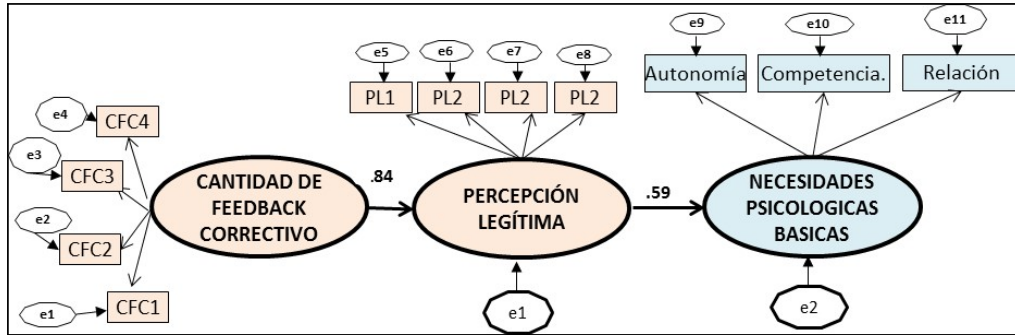


Figura 11. Solución estandarizada del Modelo de Cantidad de Feedback correctivo - Percepción Legítima - Satisfacción de Necesidades Básicas

En el Modelo 2 (Figura 12) la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actúa como predictor positivo de la percepción legítima y este a su vez como predictor positivo de la vitalidad subjetiva. El modelo presenta adecuados índices de ajuste $\chi^2 = 305.34$, $gl = 61$, $p > 0.01$, $\chi^2/gl = 4.07$, CFI = .89, IFI = .89, RMSEA = .09.

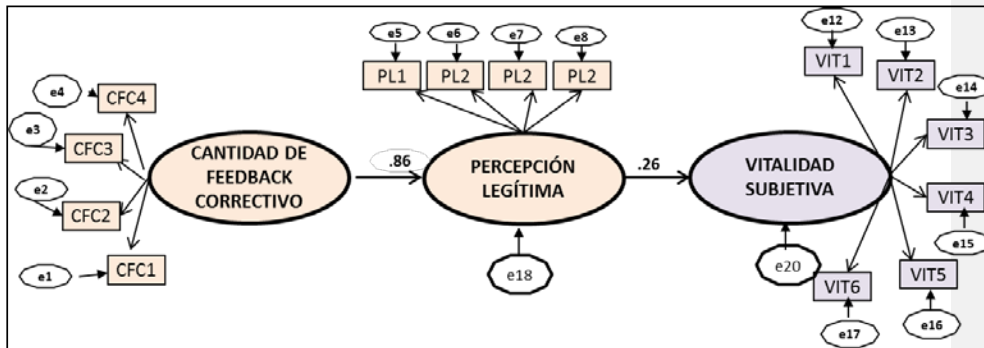


Figura 12. Solución estandarizada del Modelo de Cantidad de Feedback correctivo - Percepción Legítima - Vitalidad Subjetiva.

En el Modelo 3 (Figura 13) la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actúa como predictor positivo de la satisfacción de las necesidades

psicológicas básicas y, éste a su vez, es predictor positivo de la vitalidad subjetiva. Los datos reportan un buen ajuste del modelo: $\chi^2 = 164.85$, $gl = 61$, $\chi^2/gl = 2.70$, $p > 0.01$, CFI = .94, IFI = .84, RMSEA = .06.

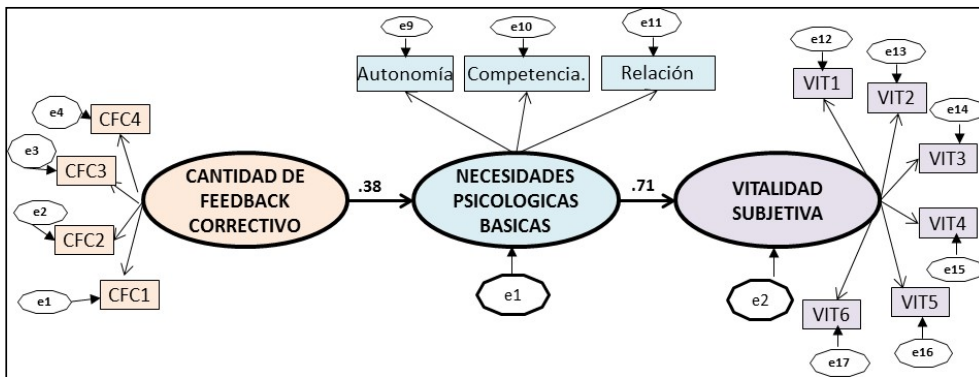


Figura 13. Solución estandarizada del Modelo de Cantidad de Feedback correctivo – Necesidades Psicológicas Básicas – Vitalidad Subjetiva.

En el Modelo 4 (Figura 14) la percepción legítima percibida por el jugador actúa como predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, éste a su vez, como predictor de la vitalidad subjetiva. El modelo presenta adecuados índices de ajuste: $\chi^2 = 215.09$, $gl = 59$, $\chi^2/gl = 3.64$, $p > 0.01$, CFI = .91, IFI = .91, RMSEA = .08.

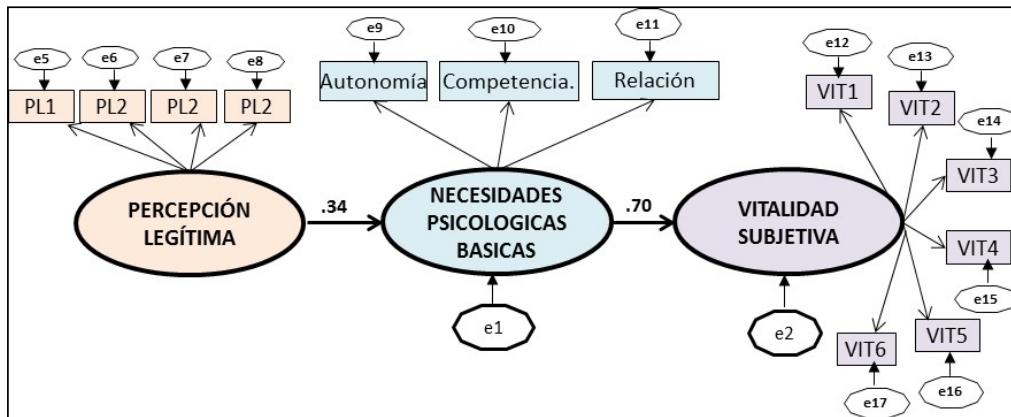


Figura 14. Solución estandarizada del Modelo de Percepción Legítima – Necesidades Psicológicas Básicas - Vitalidad Subjetiva.

El Modelo 5 (Figura 15) corresponde a la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador el cual actúa como predictor positivo de la percepción legítima y, este a su vez, predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, dando como resultante la vitalidad subjetiva de los jugadores. El modelo presenta adecuados índices de ajuste: $\chi^2 = 385.8$, $gl = 116$, $\chi^2/gl = 3.32$, $p > 0.01$, CFI = .89, IFI = .89, RMSEA = .08.

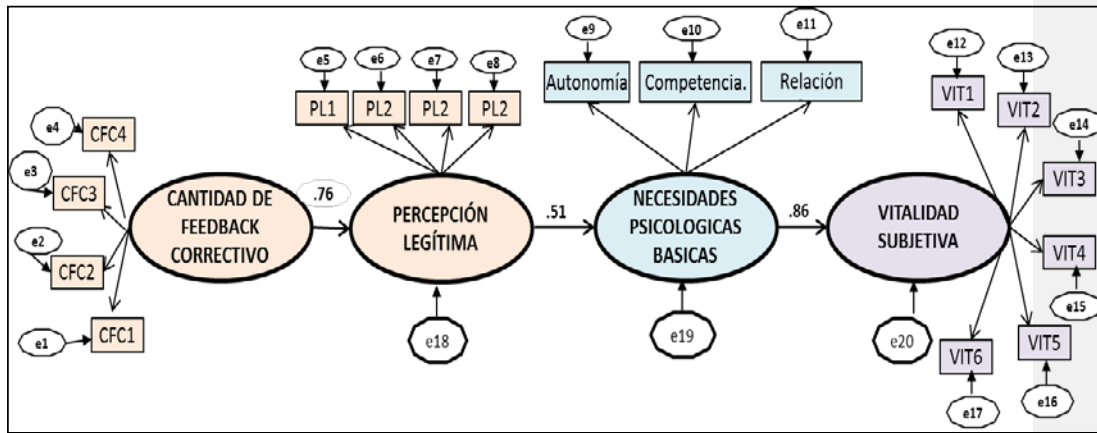


Figura 15. Solución estandarizada del Modelo Hipotetizado estructural Cantidad de Feedback correctivo - Percepción Legítima - Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas y la vitalidad subjetiva en los futbolistas de nivel medio superior.

Análisis de Mediación

Con base a los resultados obtenidos en los modelos anteriores, en este apartado se han evaluado dos modelos de mediación: (1) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas median el efecto de la cantidad de feedback correctivo sobre la vitalidad subjetiva; y, (2) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas median el efecto de la percepción legítima sobre la vitalidad subjetiva.

Según el proceso de mediación de Holmbeck (1997), para que una variable (B) medie la relación entre (A) y (C), se deben cumplir tres condiciones: (1) La relación directa entre (A) y (C) debe ser significativa y deberá haber un ajuste adecuado de los datos; (2) La relación directa entre (A) y (B) y entre (B) y (C) debe

ser significativa y con adecuados índices de ajuste, a esto se le llama, modelo restringido; por último, (3) Un tercer modelo no restringido debe ser probado, donde (A) está directamente relacionada con (C) e indirectamente relacionado con (C) a través de (B). El último paso consiste en interpretar el efecto de la mediación con la comparación entre la chi- cuadrado del modelo restringido con la del modelo no restringido, mediante el uso de la prueba de la diferencia de chi- cuadrado. Si no hay diferencias significativas entre el modelo sin restricciones y el restringido, la mediación se considera total. En otras palabras, la relación directa entre (A) y (C) deja de ser significativo cuando se toma la variable mediadora (B) en cuenta. Mientras que si hay diferencias entre el modelo sin restricción y el modelo restringido, la hipótesis de la mediación total se rechaza y debe llevarse a cabo un análisis más profundo para determinar si la mediación parcial puede ser considerada. La mediación parcial se considera si, teniendo en cuenta el efecto mediador de (B), el efecto directo de (A) sobre (C) disminuye sin dejar de ser significativa.

La mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad subjetiva.

El análisis de la mediación de las necesidades psicológicas básicas se realizó siguiendo a Holmbeck (1997). El primer paso consistió en evaluar la capacidad predictiva de la cantidad de feedback correctivo sobre la vitalidad subjetiva. El ajuste a los datos fue adecuado, $\chi^2 = 112.8$, $gl = 32$, $\chi^2 / gl = 3.52$, $p > 0.01$, CFI = .95, IFI = .95, RMSEA = .08. En este modelo, la Cantidad de feedback Correctivo predice positiva y significativamente a la Vitalidad Subjetiva (Figura 16).

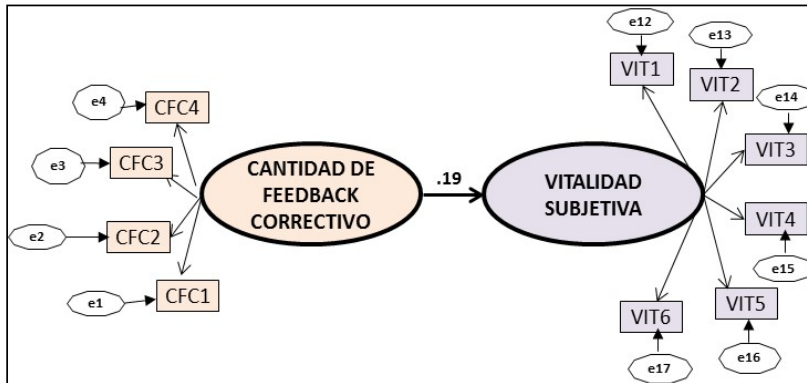


Figura 16. Modelo path de cantidad de feedback correctivo y vitalidad subjetiva.

La segunda etapa para probar la mediación de las necesidades básicas fue confirmar el ajuste del modelo restringido. Para dicho fin los resultados del ajuste de este modelo fueron: $\chi^2 = 164.85$, $gl = 61$, $\chi^2 / gl = 2.70$, $p > 0.01$, CFI = .94, IFI = .94, RMSEA = .06, (ver Figura 13, Modelo 3). En este modelo, los coeficientes path entre la cantidad de feedback correctivo y la satisfacción de las necesidades básicas fueron positivas y significativas ($\beta = 0.38$, $p < 0.01$), a su vez, la satisfacción de las necesidades básicas y la vitalidad fueron también positivas y significativas ($\beta = 0.71$, $p < 0.01$).

En el tercer y último paso, analizamos un modelo sin restricciones, que es una réplica del modelo analizado en la segunda etapa, pero se agregó una ruta directa entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad. Este tercer modelo presenta en adecuados índices de ajuste: $\chi^2 = 158.43$, $gl = 60$, $\chi^2 / gl = 2.64$, CFI = .95, IFI = .95, RMSEA = .07, $p > 0.01$. Como se observa en la Figura 17, el coeficiente directo de la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad subjetiva es negativa ($p > 0.01$), además, el coeficiente de trayectoria entre la cantidad de feedback correctivo y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas disminuyó con respecto a lo obtenido en el modelo restringido; de forma contraria,

el coeficiente de trayectoria de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la vitalidad aumentó comparado con el modelo restringido. Estos resultados nos muestran que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es un mediador total entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad.

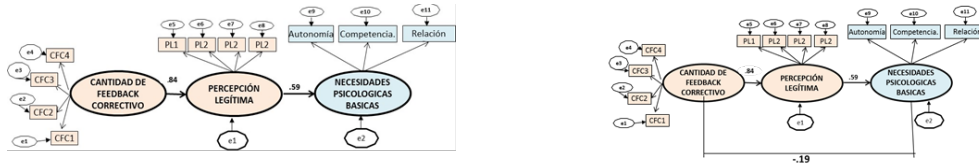


Figura 17

Representación de los modelos (restringido y sin restricciones) de mediación de SNB entre ACF y VS

El último paso para determinar la mediación fue la obtención de la diferencia de la χ^2 entre el modelo con restricciones y el modelo sin restricciones. Los resultados muestran que no hay diferencias entre los dos modelos planteados ($\Delta\chi^2 = .087$, $p > .05$). Esto quiere decir que el modelo no fue mejorado al agregar la vía entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad, apoyando así, la mediación de las necesidades psicológicas entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad subjetiva.

La mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas entre la percepción legítima y la vitalidad subjetiva.

La segunda mediación puesta a prueba en el estudio, no resultó significativa desde su primer paso, al momento de la predicción de la percepción legítima (PL) y la vitalidad subjetiva (VS), los ítems no correlacionan significativamente con los factores a los que representan (PL y VS). De tal forma que no se continuó con los pasos siguientes.

Discusión

El presente estudio tuvo como finalidad la de estudiar la relación entre los factores sociales (cantidad de feedback correctivo y percepción legítima), los factores personales (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación) y el bienestar (vitalidad subjetiva) de los deportistas, conservando esta secuencia lineal. Para dicho propósito, el estudio se ha enmarcado en la teoría de la autodeterminación (TAD) propuesta por Deci y Ryan (1985, 2002, 2008), así como en la teoría de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1985, 2000), la cual es una de las cuatro mini teorías de la TAD.

Al evaluar las distintas variables bajo estudio, éstas se evaluaron agrupando a los jugadores, primero en su totalidad, posteriormente, por equipos representativos de las preparatorias, a continuación por categorías, y finalmente, por nivel de rendimiento.

Para lograr el propósito anteriormente expuesto, se procedió a cubrir cada uno de los objetivos planteados. En primer lugar, se procedió a la descripción de las distintas variables del estudio. Considerando a la muestra en su conjunto, los resultados de las medias de Cantidad de Feedback Correctivo (FBC) que los entrenadores comunican a sus jugadores durante o después de la tarea o en el juego nos indican que los atletas perciben que los entrenadores cuando les proporcionan el FBC les señalan sus errores y les dicen de una forma clara que están haciendo mal. Nuestros resultados están en línea con Magill, (1993) ya que los entrenadores tienen que señalar los aciertos y errores en el desarrollo de las habilidades, ya que esto va a facilitar el aprendizaje de los atletas, para conducirlos a mejorar el rendimiento motor y el aprendizaje cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, y Cogerino, 2007). Estos resultados nos permiten señalar que los atletas perciben el FBC como más justo, menos amenazante y significativo. Además, que van a entender por qué se les da el FBC (Mouratidies, et al., 2010).

Los resultados de las medias de percepción legítima de la muestra soportan lo antes mencionado, porque los jugadores perciben que cuando sus entrenadores los confronta con sus fallos o errores, lo consideran como una oportunidad para aprender y mejorar. Nuestros resultados están en línea con Mouratidis (2010) y Koka y Hein, (2007) ya que si el feedback es percibido como legítimo, los jugadores tienen más probabilidades de reconocer sus propias debilidades, de tal manera que mantiene una sensación de confianza en la mejora de sus propios errores. Entonces, los efectos del FBC son positivos, ya que los entrenadores no hacen que los atletas se sientan incompetentes en las tareas que realizan a pesar que el FBC contiene información de bajo rendimiento (Amorose y Weiss, 1998). Esto nos indica que cuando los jugadores le dan legitimidad a las correcciones ofrecidas por sus entrenadores, ellos tendrán la intención y los deseos de participar y de mejorar sus habilidades, además, estarán dispuestos a trabajar voluntariamente en corregir errores en lugar de sentirse obligados a hacerlo.

Los resultados de las medias de necesidad de competencia nos permiten constatar lo antes mencionado, porque los atletas consideran que pueden dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo. Asimismo, los resultados de la escala de autonomía demuestran que los atletas sienten que pueden dar su opinión y los resultados de la escala de relación nos señalan que los jugadores se sienten valorados por sus entrenadores. Por lo tanto, las medias de las necesidades básicas nos permiten señalar que los atletas perciben que sus necesidades psicológicas básicas se satisfacen en gran medida, siendo ésta una de las condiciones necesarias para generar un sentimiento de bienestar en los jugadores, lo cual tiende a reflejarse en una mayor constancia y permanencia en la práctica deportiva.

Los resultados de las medias de vitalidad subjetiva nos permiten fortalecer lo antes señalado, ya que los atletas se sienten vivos y vitales. Esto genera que tengan mayor participación (Ryan y Deci, 2008), tanto en el entrenamiento como en el partido.

Por otra parte, las medias por escuelas, nos indican que las preparatorias que tienen los puntajes más altos en CFC, PL, SNPB y VS son la preparatoria Alvaro Obregon y Preparatoria 16. Los resultados estan en línea con los datos descriptivos de las variables de este estudio, ya que al tener una mayor percepción legitima de la CFC los atletas percibieron que sus necesidades psicologicas básicas fueron satisfechas. Estas a su vez fueron un facto fundamental para generar un sentimiento de bienestar en los jugadores. Aspecto que se ve reflejado en una alta vitalidad subjetiva para ambas preparatorias. Esto se debe a que los jugadores percibieron que sus entrenadores generaron las condiciones apropiadas en las que se promovió la participación del jugador en la decisión de las acciones que mejoraron su desempeño, lo que hizo sentirse capaz de realizar adecuadamente sus acciones y a la vez, sentirse parte e integrado al equipo.

También, los resultados de las medias por nivel de rendimiento de CFC, PL, SNPB y VS muestran que los equipos que integran la categoría de bajo rendimiento obtuvieron los puntajes más altos en las variables de estudio. Nosostros podemos señalar con todos los resultados descriptivos que el modelo propuesto en este estudio comprueba uno de los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) que sostiene que un contexto social en el cual se proporciona un adecuado feedback correctivo, el cual el jugador percibe como legitima, favorecer la satisfacci3n de las necesidades psicologicas básicas, ya que actuarían como facilitadores de la autonomia, competencia y relación, así como con el bienestar psicologico de los atletas.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico en cuanto a las correlaciones entre las variables, se encontraron relaciones positivas y altamente significativas entre todas las variables del estudio: variables del contexto social (cantidad de feedback correctivo y percepción legitima), los procesos mediadores personales (satisfacci3n de las necesidades psicologicas básicas) y el bienestar (vitalidad subjetiva), propuestas para su investigación. Algunas de las investigaciones realizadas en el deporte han proporcionado evidencia de un

vínculo positivo entre la cantidad de feedback correctivo y la percepción legítima (Mouratidis et al., 2010); la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar (vitalidad subjetiva) (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2012; López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán, 2012). Estos resultados están en línea con los principios de la Teoría de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000). A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, los cuales concuerdan con los autores citados, es de esperarse que exista una fuerte relación positiva entre las distintas variables, de tal forma que cuando una de ellas varía, se observa una variación en las otras variables.

Para el tercer objetivo se encontró que al analizar un primer modelo, se encontró que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, ésta a su vez, operó como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

En el cuarto objetivo se encontró que la cantidad de feedback correctivo, ofrecido por el entrenador, actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, esta a su vez, como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.

En el quinto objetivo se analizó un tercer modelo, en donde se encontró que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, éstas a su vez, fueron un predictor positivo de la vitalidad subjetiva. Este resultado concuerda con el obtenido por Adie, Duda y Ntoumanis (2008), Gagne, Ryan, y Bargman (2003), al igual que Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thogersen-Ntoumanis (2011) y López-Walle et al. 2009.

En el sexto objetivo se encontró que la percepción legítima percibida por el jugador actuó como un predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, éste a su vez, como predictor positivo de la vitalidad subjetiva. Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand, y Provencher (2009) obtuvieron

un resultado similar, al analizar una secuencia, en donde los factores sociales apoyaron la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, los cuales predijeron el bienestar subjetivo en los atletas.

Los resultados de los modelos descritos nos permiten declarar que las hipótesis planteadas fueron aceptadas. En los objetivos tres y cuatro, en donde se ubicó a la percepción legítima en el segundo término de la secuencia, no se encontró en la literatura estudios relacionados con estas características secuenciales. En cuanto a los objetivos cinco y seis, en donde la satisfacción de las necesidades básicas se encuentra en segundo término en la secuencia de los modelos planteados, se tiene que estos resultados están en línea con la Teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y concuerdan con los obtenidos por otros autores (Adie et al., 2008 y 2012; Balaguer et al., 2012; Bartholomew et al., 2011; Blanchard et al., 2009). Con base en esto, se puede afirmar que las acciones promovidas por el entrenador impactan en la satisfacción de las necesidades básicas de los atletas, quienes lo reflejan en su disposición en la práctica deportiva, no solo en el entrenamiento sino también en el juego. De tal forma que cuando el contexto social promueve la satisfacción de las necesidades, éstas generan un sentimiento de energía vital en el jugador.

En el objetivo siete se tiene que el análisis de la mediación de las necesidades psicológicas básicas se realizó siguiendo a Holmbeck (1997). Los resultados mostraron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es un mediador total entre la cantidad de feedback correctivo y la vitalidad subjetiva. Estos resultados están en línea con la Teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), y coinciden con los resultados de las investigaciones realizadas por otros autores (Balaguer y Castillo, 2007, y Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; López-Walle, Balaguer, Castillo, y Pérez, 2009; Balaguer, González, Fabra, Castillo, Merce, y Duda, 2012; Reinboth et al. 2006 y Balaguer et al. 2007).

En cuanto al objetivo general del estudio se encontró que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como predictor positivo de la

percepción legítima y, este a su vez, predijo positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las cuales a su vez, predijeron de forma positiva la vitalidad subjetiva de los jugadores. Considerando que la cantidad de feedback correctivo y la percepción legítima pertenecen al contexto social, y que la evidencia empírica muestra que este contexto tiene una influencia en la satisfacción de las necesidades psicológicas, como en nuestro estudio, y que las cuales, a su vez, predicen la vitalidad subjetiva, de tal forma que estos resultados están en concordancia con los postulados de la Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y con los trabajos de otros autores (López-Walle et al., 2009; Adie et al., 2008 y 2012; Balaguer et al., 2012; Bartholomew et al., 2011; Blanchard et al., 2009). Dado que el entrenador es un elemento importante en el ámbito del deporte, ya que es quien proporciona el feedback, el cual podrá tener un cierto grado de aceptación por los jugadores, de acuerdo a su calidad y cantidad. El que el jugador brinde el reconocimiento al feedback proporcionado por su entrenador, apoya la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las cuales son fundamentales para el desempeño y el buen funcionamiento del individuo en general y en particular en el contexto deportivo. Bajo estas premisas se espera que la vitalidad subjetiva del individuo se refleje en su desempeño, al mostrar la energía y viveza en sus acciones.

En el futuro sería recomendable realizar estudios longitudinales, en el contexto mexicano, con la finalidad de tratar de observar si se producen cambios en la vitalidad subjetiva, al realizar cambios en la satisfacción de las necesidades psicológicas, tal como los estudios de Reinboth y Duda (2006), ya que cuando se realiza un estudio transversal, sólo se obtienen correlaciones entre las variables.

Otro punto de importancia, es el relativo a los cambios en la constancia o interés en la práctica deportiva, al finalizar su obligatoriedad escolar. Sería relevante el estudiar los cambios en el interés o la constancia con la edad, y en un momento dado, investigar las causas.

Quizás si se considerara una investigación longitudinal y se incluyera el feedback correctivo con apoyo a la autonomía, se podría apreciar la mediación de las necesidades psicológicas básicas entre el contexto social (la legitimidad del feedback correctivo) y la vitalidad subjetiva. Además, se podría investigar el feedback correctivo con apoyo a la autonomía y compararlo con el feedback correctivo de control, para observar que efectos producen en el desempeño de los atletas, en el contexto del deporte en México y verificar si el apoyo a la autonomía es positivamente relacionado con las futuras intenciones de persistir en el ejercicio, así como en el bienestar/malestar.

Es de resaltar algunas de las limitaciones que se presentaron en el estudio. En primer lugar, el estudio es de corte transversal, lo cual en sí ya es una limitante, en cuanto a su metodología, ya que no es posible observar las variaciones de las distintas variables en distintos momentos, lo cual enriquecería el trabajo. Una segunda limitación fue la falta de participación del entrenador en el estudio, para conocer su versión, acerca del ambiente social y de su participación en la satisfacción de las necesidades sociales. Esta última no fue posible por necesidades propias de la institución y dado que no se concretó por condiciones fuera de nuestro alcance.

Conclusión

Los resultados de la presente investigación refuerzan el postulado de la teoría de las necesidades psicológicas básicas, la cual establece que cuando en el contexto social se promueve la satisfacción de estas necesidades, se produce un incremento en el bienestar (vitalidad subjetiva) en los individuos. Siendo la vitalidad el principal indicador del bienestar. Este hallazgo fortalece la teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan, (1985).

BIBLIOGRAFÍA

- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32,189–199.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59.
- Álvarez, M.S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach Autonomy Support and Quality of Sport Engagement in Young Soccer Players. *Journal of Psychology*, 12(1), 138-148.
- Allen, J.B., y Howe, B.L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 20, 280–299.
- Ames C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Amorose, A. J., y Weiss, M. R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 20, 395-420.
- Amorose, A.J., y Horn, T.S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 22, 63–84.
- Amorose, A.J. y Smith P.J.K. (2003) Feedback as a source of physical competence information: effects of age, experience and type of feedback *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 341–359.
- Anderson, D. I., Magill, R. A. y Seklya, H. (2001). Motor learning as a function of KR schedule and characteristics of task-intrinsic feedback. *Journal of Motor Behavior*, 33, 59-66.
- Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes among young adolescents: Do physical education classes provide equal opportunities to all students? *Health Education Research*, 8, 167-179.
- Assor, A., Roth, G. y Deci, E. L. (2004). The emotional cost of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.

- Ardila, A. (1980). *Psicología de la percepción*, México, Trillas, 423 p
- Bakker, C. (1999). Psychological outcomes of physical education. In Y.V.Auweele, F.B. Bakker, S. Biddle, M. Durand y R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical education* (pp. 69-72). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Baard, .P., Deci, E. L., y Ryan, R.M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basic of performance and well being in two Word setting. *Journal of applied social psychology, 34*(10) 2045-2068.
- Blanchard, C., Amiot, C., Perreault, S., Vallerand R.J., y Provencher, P. (2009) Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise 10*, 545–55.
- Balaguer, I. (2013). La investigación sobre el clima motivacional ha abierto el camino para la promoción del bienestar a través de la participación deportiva. *Archivos de medicina del deporte, 158*, 338-340.
- Balaguer, I., Castillo I., y Duda, J. (2008) Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación). *Revista de Psicología del Deporte, 17*, 23-139
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J.L., Álvarez, O., y Díaz, A. (2004). ¿Favorecen los entrenadores la autonomía de los deportistas?: El Cuestionario de clima en el deporte. Análisis de las propiedades psicométricas. VII European Conference on Psychological Assessment (p.174). Málaga: Facultad de Psicología, Universidad de Málaga.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., y Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well-being and risk behaviors: motivational mechanisms. 9th European Congress of Psychology. Granada.
- Balaguer, I., y Castillo, I. (2007). Relationship of coach provided autonomy support to need satisfaction and well-being in young elite female tennis players. Paper presented at the 2007 Annual Meeting of the International Society for Behavioral Nutrition and Physical Activity. Oslo, Norway.
- Balaguer, I., Lorena González, L., Fabra, P., Isabel Castillo, I., Juan Mercé, J., y 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 Journal of Sports Sciences, 30*(15), 1619-1629

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baron, R.A. (1988). Negative effects of destructive criticism: impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 199-207. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.73.2.199>.
- Baron, R.M., y Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 32, 193-216.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumanis, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Benyamini, Y., Idler, E. L., Leventhal, H., y Leventhal, E. A. (2000). Positive affect and function as influences on self-assessment of health: Expanding our view beyond illness and disability. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 55, 2, 107-116.
- Black, S. J., y Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 309–325.
- Bloom, A. J., y Hautaluoma, J. E. (1987). Effects of message valence, communicator credibility, and source anonymity on reactions to peer feedback. *The Journal of Social Psychology*, 127, 329-338.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.

- Carpentier, J.y Mageau, G. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supported feedback in sport. *Psychology of sport and exercise*, 14, 423-435.
- Castillo, I., Molina-García J.,y Álvarez,O. (2010). Importancia de la percepción de competencia y de la motivación en la salud mental de deportistas universitarios. *Salud pública de México*, 52(6), 517-523.
- Casullo, M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 36-68.
- Chirkov, V., Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalization of cultural orientations, gender, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Coren, S. C. y Ward M. L. (1979). Sensation and perception, Nueva York, Academic Press.
- Cohen, S., Alper, C.M., Doyle, W.J., Treanor, J.J., y Turner, R.B. (2006). Positive emotional style predicts resistance to illness after experimental exposure to rhinovirus or Influenza A virus. *Psychosomatic Medicine*, 68, 809–815.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 229-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cusella, L. P. (1987). Feedback, motivation, and performance. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, y L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication. An interdisciplinary perspective* (pp. 624e678). Newbury Park, CA: Sage.
- Darst, P.W., Zakrajsek, D.B., y Mancini, V.H. (1989). Interaction analysis: A system for coding direct and indirect teaching behaviors. In P.W. Darst, D.B. Zarkajsek, y V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (2nd ed., pp. 95–105). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Day, R.H. (1981). *Psicología de la percepción humana*, México, Limusa,
- Deci, E.L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality y Social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1980). *Psychology of Self-determination*. Lexington, MA: D.C. Heath (Lexington Books).
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 38: *Perspectives on motivation* (pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. y Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. y Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.

Con formato: Fuente: 12 pto, Español (México)

Con formato: Fuente: 12 pto, Español (México)

Con formato: Fuente: 12 pto

Con formato: Fuente: 12 pto

Comentario [IM1]: BUSCAR ARTICULO Y CEHECAR

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- DeCharms, R. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 3, 103-157.
- Diener, E., Lucas, R.E., y Oishi, S. (2002). The science of happiness and life satisfaction. In S.R. Snyder y S.J. López (Eds.) *Handbook of positive psychology* (pp.463-473). New York: Oxford, University Press.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988) Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 2, 256-273.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescents psychology* (pp. 125-153). Hoboken: Wiley.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2240-2265.
- Eronen, S. y Nurmi, J.E. (1999). Life events, predisposing cognitive strategies and well-being. *European Journal of Personality*, 13, 129-148.
- Faucette, N. y Patterson, P. (1990). Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P. E. specialists versus non specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 106-144.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2002) Cross-Validation of a Model of Intrinsic Motivation With Students Enrolled in High School Elective Courses *The Journal of Experimental Education* 71 (1) 41-65.
- Fisher, C. D. (1979). Transmission of positive and negative feedback to subordinates: a laboratory investigation. *Journal of Applied Psychology*, 64, 533-540.
- Gagne, M., Ryan, R.M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in

Con formato: Fuente: 12 pto

Con formato: Fuente: 12 pto

the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372– 390. <http://dx.doi.org/10.1080/714044203>

Goudas M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88,491-496.

Con formato: Fuente: 12 pto, Portugués (Portugal)

Con formato: Fuente: 12 pto, Portugués (Portugal)

Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher* (3a. ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics.

Grajales, T. (1996) *Conceptos básicos para la investigación social*. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos

Grouzet, F., Vallerand, R. J., Thill, E. y Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), 331-346.

Hagger M.S., Chatzisarantis,N.L.D., Barkouski,V., Wang,C.K.J., y Baranowski,J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32,131-138

Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., y Harris, J. (2006a). From psychological need satisfaction to intentional behavior: testing a motivational sequence in two behavioral contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 131-138.

Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., y Harris, J. (2006b). The process by which relative autonomous motivation affects intentional behavior: comparing effects across dieting and exercise behaviors. *Motivation and Emotion*, 30, 306-320.

Hagger, M. y Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hagger, M.S., Biddle, S.J.H., y Wang, C.K.J. (2005). Physical self-perceptions in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 297-322.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

Harter, S. (1981). A model of competence motivation in the mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En Collins (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 14). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Hein, V. y Koka, A., (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 127-140). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henderlong, J., y Lepper, M.R. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 128 (5), 774-795.
- Horn, T. S., Glenn, S. D. y Wentzell, A. B. (1993). Sources of information underlying personal ability judgements in high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 263-274; Retrieved from <http://journals.humankinetics>.
- Huércara, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Relationship of type of teacher feedback with students' perception of autonomy in physical education classes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* 35, 1.
- Jussim, L., Soffin, S., Brown, R., Ley, J., y Kohlhepp, K. (1992). Understanding reactions to feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 402-421.
- Kelly, L. E. y Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics
- Kluger, A., y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Koka, A., y Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346
- Koka, A., y Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education international, *Journal of Sport Psychology*, 4, 333-346.
- Hein, V., y Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. En M.S. Hagger y N.L.D. y Chatzisarantis (Eds.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 127-140). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lacy, A.C. y Darts, P.W (1985). Systematic Observation of Winning High School Head Football Coaches, *Journal of Teaching in Physical Education*, pp. 256-270

- Latting, J. K. (1992). Giving corrective feedback: a decisional analysis. *Social Work*, 37, 424-430, Retrieved from <http://falk.syr.edu/SocialWork/documents/GivingCorrectionalFeedback.pdf>.
- Larson, J. R., Jr. 1989. The dynamic interplay between employees' feedback-seeking strategies and supervisors' delivery of performance feedback. *Academy of Management Review*. 14-408-422.
- Leary, M. R., y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). San Diego: Academic Press.
- Lee, A., Keh, N. y Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.
- Levesque, C., Zuehlke, A., Stanek, L. y Ryan, R.M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- López-Walle, J.M. Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán J. L. (2010). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222
- López-Walle, J. M., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. L., (2012). Autonomy Support, Basic Psychological Needs and Well-Being in Mexican Athletes. *The Spanish journal of psychology*, 15(3), 1283-1292.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., Pérez J. (2009) Mediación de las necesidades básicas entre el contexto social y el bienestar con deportistas mexicanos. Presentado en el XVII Congreso Mexicano de Psicología. Acapulco, Gro. México.
- Mageau, G.A., y Vallerand, R.J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883–904.
- Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Pre-adolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

Con formato: Fuente: 12 pto, Español (México)

Con formato: Fuente: 12 pto, Español (México)

Con formato: Fuente: 12 pto, Español (México)

- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mascret, N., Elliot, A. J., y Cury, F. (2014). Extending the 3 x 2 achievement goal model to the sport domain: The 3 x 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7-14.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting - a confirmatory factor-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McNair, D. M., Lorr, M., y Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Services.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models: for physical education* (2a. ed.). Arizona: Holcomb Hathaway Publishers, Inc.
- 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 y Exercise Psychology*, 32, 619-637.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A. J. y Cogerino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25, 915–926.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nix, G.A., Ryan, R., Manly, J.B., y Deci, E.L. (1999). Revitalization through Self-Regulation: The Effects of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality. *Journal of Experimental Social Psychology* 35, 266–284.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Patall, E. A., Sylvester, B. J., and Han, C. W. (2014). The role of competence in the effects of choice on motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 27-

Comentario [IM2]:

44.

- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., y 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, 149-161
- Pellet, T.L. y Harrison, J.M. (1995). The influence or refinement on female junior high school student's volleyball practice success and achievement. *Journal of Teaching Physical Education*, 15, 41-52.
- Peterson, P. y Swing, S. (1982) Beyond time on task: Students' reports of their thought processes during classroom instruction *Elementary School Journal*, 82, 481-491.
- Peterson; Swing, Stark y Waas, (1984) Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21, 487-515.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (2000). Studying teaching effectiveness in physical education, research designs and findings. En Chin, M., Hensley, LD., Liu, Y. *Innovation and Application of Physical Education and Sports Science in the New Millennium an-Asia-Pacific Perspective*. Hong Kong.
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11, 213-230.
- Potrac, P., Brewer, C. J., Jones, R., Armour, K. y Hoff, J. (2000). Toward an Holistic Understanding of the Coaching Process. *Quest*, 52(2), 186-199.
- Pope J. P. y Wilson, P. M. (2012). Understanding Motivational Processes in University Rugby Players: A Preliminary Test of the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation at the Contextual Level. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 7(1).
- Polk, D. E., Cohen, S., Doyle, W. J., Skoner, D. P., y Kirschbaum, C. (2005). State and trait affect as predictors of salivary cortisol in healthy adults. *Psychoneuroendocrinology*, 30, 261-272.

- Prochaska, J.J., Sallis, J.F., Slymen, D.J., y McKenzie, T.L. (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15, 170-178.
- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reinboth, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion*, 28(3), 297-313.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. y Ryan, R. M. (2000). Daily wellbeing: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Richer, S., y Vallerand, R.J. (1998). Construction and validation of the Perceived Relatedness Scale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.
- Rock, I., (1985). *La percepción*, Barcelona, Prensa Científica.
- Rosado, A., Palma, N., Riveiro, I. M. y Arroyo, M. P. (2007). Percepción de los Jugadores de Fútbol, de distinto nivel, sobre sus entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 16 (2), 151-165.
- Rozanski, A., Blumenthal, J. A., Davidson, K.W., Saab, P., y Kubzansky, L. D. (2005). The epidemiology, pathophysiology, and management of psychosocial risk factors in cardiac practice. The emerging field of behavioral cardiology. *Journal of American College of Cardiology* 45, 637-651.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on*

Con formato: Fuente: 12 pto

motivation: Developmental perspectives on motivation, vol. 40 (pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Con formato: Fuente: 12 pto

Con formato: Fuente: 12 pto

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews/ Inc.

Con formato: Fuente: 12 pto

Con formato: Fuente: 12 pto

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will in. En J. Greenberg, S. L. Koole y T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* Q

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.

Ryan, R.M. y Deci, E. (2008). From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 702–717.

Ryan, R.M. y Lynch, J.H. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., y LaGuardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D.

Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. In Ryan, R.M. y Deci, E.L. (Eds.). An overview of Self-Determination Theory: an organismic-dialectical perspective (pp. 3-33). The University of Rochester Press.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1–19). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ryan, R. M. y Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565.
- Ryan, R. M. y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. En P. R. Pintrich y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and selfregulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich: JAI Press.
- Ryan, R. M., La Guardia, J. C., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. y Kim, Y. (2005). On the impersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145-163.
- Ryan, R. M., Mims, V. y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750
- Sansone, C. (1989). Competence feedback, task feedback, and intrinsic interest: an examination of process and context. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 343-361.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- Smith, M. E. (2007). Fostering psychological safety through facework: The importance of the effective delivery of performance feedback. Unpublished doctoral dissertation, Austin, United States: University of Texas at Austin.
- Smith, A., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2007). Goal Striving, Goal Attainment, and Well-Being: Adapting and Testing the Self-Concordance Model in Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 763-782.
- Smith, R.E, Smoll, F.L. y Cumming, S.P. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 29, 39-59

- Smith, R.E., Smoll, F.L., y Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R.E., y Smoll, F.L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowet y D. Lavallee (eds.): *Social Psychology in Sport* (pp. 75-90). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of selfdetermination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., y Niemiec, C. (2009). Should parental prohibition of adolescents' peer relationships be prohibited? *Personal Relationships*, 16, 507–530.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of selfdetermination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.
- Tata, J. (2002). The influences of managerial accounts on employees' reactions to negative feedback. *Group y Organization Management*, 27, 480-503.
- Taylor, J. S. (2005). *Personal autonomy*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, I.M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747–760
- Tracy, K., Van Dusen, D., y Robinson, S. (1987). "Good" and "bad" criticism: a descriptive analysis. *Journal of Communication*, 37, 46-59.
- Tristán, López-Walle, J.M., Castillo, I., Tomás, I., y Balaguer, I. (2012). *Propiedades psicométricas de la Escala de feedback correctivo en deportistas universitarios mexicanos*. XXXXXXXXXX poster
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 29 (pp. 271-360). Toronto: Academic Press.
- Vallerand, R.J. y Losier, G.F (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142–169
- Vallerand, R.J., y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94–102.

Comentario [IM3]: CHECAR LA CURSIVO APA

- Van Wersch, A.V., Trew, K., y Turner, I. (1992). Post-primary school pupil's interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B. y Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors or well-being and adjustment? *Motivation and Emotion*, 30, 273-282.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., y Deci, E.L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. y Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Veenhoven, R.: 1991, 'Is happiness relative?', *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Vargas, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4, (8), 47-53. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México
- Watson, D., y Tellegen, A. (1985). Toward a conceptual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Wegner, D. (2002). *The illusion of conscious will*. Cambridge: MIT Press
- Weinberg, R.S. y Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. (5th ed). Champaign. IL, US: Human Kinetics.
- Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: the effect of percentile based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225-231 York: Academic Press.
- Williams, G. C., Gagne, M., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21, 40-50.
- Yukelson, D. (1998). Communicating effectively. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed.) (pp.142-157). Mountain View, CA: Mayfield.

Zhang, T., Solomon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., Y Gu, X. (2011). Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of teaching in physical education*, 30(1), 51-68.

ANEXOS

ANEXOS
CUESTIONARIOS

CFC

Las siguientes preguntas tratan de la cantidad de retroalimentación negativa que recibes de tu entrenador(a). Además, tú vas a indicar como tu entrenador(a) lo comunica. Por favor contesta las siguientes oraciones para calificar a tu entrenador(a), en donde **5** es **COMPLETAMENTE DE ACUERDO** y la **1** es **COMPLETAMENTE EN DESACUERDO**.

	1. Mi entrenador(a) me señala mis defectos.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	1	2	3	4	5
2	Creo que, si mi entrenador(a) señala mis defectos, es porque tiene motivos para ello.	1	2	3	4	5

	2. Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de tu entrenador(a)?	1	2	3	4	5
2	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es	1	2	3	4	5

Resultados y Discusión

algo que me quite el sueño.

	3. Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	1	2	3	4	5
2	Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.	1	2	3	4	5

	4. Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	1	2	3	4	5
2	El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño.	1	2	3	4	5

IMI

¿CÓMO TE PERCIBES EN TU DEPORTE?

Por favor indica el nivel personal de acuerdo con cada afirmación rodeando con un círculo la respuesta apropiada.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Creo que soy bastante bueno(a) en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
2	Estoy satisfecho(a) con lo que puedo	1	2	3	4	5	6	7

Resultados y Discusión

	hacer en mi deporte.							
3	Soy bastante hábil en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
4	Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
5	Puedo hacer (actuar, ejecutar) muy bien mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7

NAS

PERCEPCIONES DE TU EXPERIENCIA EN EL DEPORTE

¿En general, cómo te sientes cuando participas en tu deporte?.

CUANDO PRACTICO MI DEPORTE ...		Nada verdadero		Algo verdadero		Muy verdadero		
1	Me siento libre de expresar mis ideas y opiniones.	1	2	3	4	5	6	7
2	Me siento libre para hacer las cosas a mi manera.	1	2	3	4	5	6	7
3	Siento que en buena medida puedo ser yo mismo(a).	1	2	3	4	5	6	7
4	Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades/habilidades que quiero practicar.	1	2	3	4	5	6	7
5	Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar.	1	2	3	4	5	6	7
6	Yo puedo dar mi opinión.	1	2	3	4	5	6	7
7	Siento que mi opinión se toma en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo la	1	2	3	4	5	6	7

Resultados y Discusión

práctica/entrenamiento.								
8	Siento que soy la causa de mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
9	Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones cuando hago mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
10	Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores.	1	2	3	4	5	6	7

NRS

¿CÓMO TE SIENTES?

Las siguientes cuestiones tratan sobre cómo te sientes cuando haces deporte. Por favor indica tu nivel personal de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la respuesta apropiada.

CUANDO PARTICIPO EN MI DEPORTE, ME SIENTO ...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 Apoyado(a).	1	2	3	4	5
2 Comprendido(a).	1	2	3	4	5
3 Escuchado(a).	1	2	3	4	5
4 Valorado(a).	1	2	3	4	5
5 Seguro(a).	1	2	3	4	5
EN MI FAMILIA, ME SIENTO...					
1 Apoyado(a).	1	2	3	4	5
2 Comprendido(a).	1	2	3	4	5
3 Escuchado(a).	1	2	3	4	5
4 Valorado(a).	1	2	3	4	5
5 Seguro(a).	1	2	3	4	5

VITALIDAD

Por favor, responde a cada una de las siguientes afirmaciones, indicando el grado en que por lo general son verdaderas para ti.

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