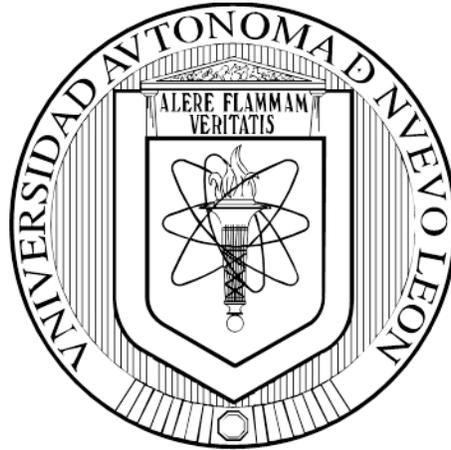


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

**FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD,
NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y BIENESTAR
EN DEPORTISTAS UNIVERSITARIOS**

POR

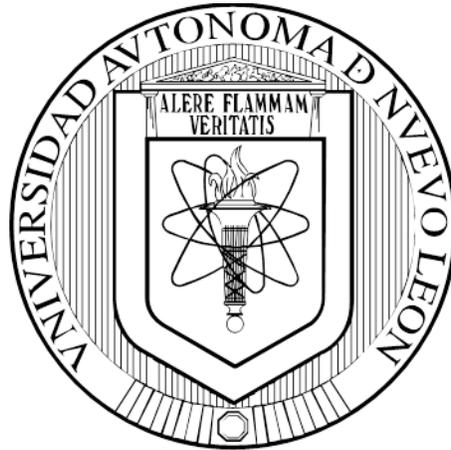
JUAN FRANCISCO CRUZ PALACIOS

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

ABRIL, 2016

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

**PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL
FOD - FEFCO**



TESIS

**FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD,
NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y BIENESTAR
EN DEPORTISTAS UNIVERSITARIOS**

POR

JUAN FRANCISCO CRUZ PALACIOS

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

ABRIL, 2016

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, director de tesis interno de la Facultad de Organización Deportiva, acredita el trabajo de tesis doctoral del Mtro. Juan Francisco Cruz Palacios titulado "FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y BIENESTAR EN DEPORTISTAS UNIVERSITARIOS" se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendado dicha tesis para su defensa con opción al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física.

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
DIRECTOR DE TESIS

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L. a Abril de 2016

**"FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD, NECESIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y BIENESTAR EN DEPORTISTAS UNIVERSITARIOS"**

Presentada por

Mtro. Juan Francisco Cruz Palacios

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

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., Abril de 2016

DEDICATORIA

A mi madre, Alicia Margarita Palacios, quien con las muchas costuras en su vida logra enseñarme el camino correcto a la superación.

A mi padre, Guadalupe Cruz, quien ya fuera noche o día jamás dejó de trabajar, para darnos un techo seguro.

Agradecimientos

A mi Director de Tesis el Dr. José L. Tristán Rodríguez por su asesoramiento en mi proceso y constantes regaños, sin los cuales no podría mejorar profesionalmente. Así mismo, a la Dra. Jeannette M. López Walle por su tiempo y dedicación en este proceso de revalidación de la maestría en psicología del deporte, y por ser la primera persona en confiar en mí como profesionalista en la psicología del deporte, dándome un empleo. Al Dr. Rossendo Gil por su ayuda en mi trabajo en la parte final, en donde trabajamos en conjunto hombro a hombro en esta noble labor. Al Dr. Luis Tomás Ródenas Cuenca y al Dr. José Zamarripa por su ayuda, también al Dr. Armando Cocca y Dr. Alberto Pérez por su apoyo en el proceso y tiempo en cada Coloquio donde siempre tuvo correctas aportaciones al trabajo de una manera formal.

A CONACYT por su apoyo para la realización del Doctorado bajo el No. de CVU 502519, No. de Apoyo 353548. Al personal administrativo de la facultad de organización deportiva (Scarlette Gómez e Irma García), por su ayuda en el proceso de revalidación y cada semestre en sus apoyos en la inscripción.

A mis compañeros actuales y amigos del Doctorado por su ayuda y dedicación, apoyándome y escuchándome a diario así como compartiendo experiencias fracasos y éxitos, en este proceso de aprendizaje: MC. Abril Cantú, MC. Claudia Soto, MC. Miguel González, MC. Lorena Ayala, Lic. Juan de Dios Ovalle, Dr. Isela Ramos, Dr. Octavio Garza Adame, MC. Antonio Jiménez, MC. Omar Escamilla, Dr. Juan Carlos Salazar, MC. Cristina Enríquez, MC. Nancy Banda, MC. Aurora González, MC. Patricia Peche, Dr. Rosa María Rios. A todos y cada uno de ellos infinitas gracias. Y a la gente de Fapsi MC. Mayra Luna, Lic. Rubén Treviño, Dr. Cirilo H. García, Dr. Arnoldo Téllez y a todos mis alumnos y ex alumnos.

También agradezco a la planta docente del Doctorado por sus enseñanzas y vivencias, así como finalmente al Honorable Comité del Doctorado por enseñarme que la vida no es un camino fácil, pero por honda que sea la tormenta de la noche anterior, siempre existirá un nuevo amanecer, y la oportunidad de volver a empezar. Gracias.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo principal demostrar empíricamente la relación que tiene el feedback orientado al cambio de calidad (EFOC) como variable contextual con las necesidades psicológicas básicas (NPB) y el bienestar psicológico (BP) en deportistas universitarios. Se propuso poner a prueba las siguientes hipótesis: 1) el feedback orientado al cambio de calidad es un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas; 2) el feedback orientado al cambio de calidad es un predictor positivo de la vitalidad subjetiva; 3) el feedback orientado al cambio de calidad es un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas, y éstas, a su vez, de la vitalidad subjetiva; 4) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene un efecto mediador entre el feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva. La muestra estuvo compuesta por un total de 468 deportistas (302 hombres y 166 mujeres) pertenecientes a las diversas facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con edades comprendidas entre los 17 y los 28 años ($M = 4.33$; $DT = .60$) que participan en 5 deportes individuales y 10 de conjunto. Las variables involucradas se midieron con versiones mexicanas utilizando la plataforma SurveyMonkey para la aplicación de las encuestas. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos con muy buena percepción por parte de los deportistas en cuanto a EFOC ($M = 3.73$; $DT = .672$), NPB ($M = 5.15$; $DT = .736$) y BP ($M = 5.85$; $DT = .966$). La correlación de Pearson entre las variables mostró valores positivos de moderados a altos a nivel de significancia $p < .01$ y el modelo de ecuaciones estructurales mostró un buen ajuste con valores de $\chi^2(34) = 100.702$, $\chi^2/df = 2.962$, $IFI = .966$, $CFI = .966$, $RMSEA = .065$, $N Hoelter = 260$. De esta manera se confirmó que el ajuste del modelo fue satisfactorio. Por lo tanto, se comprueba el modelo hipotetizado en donde el feedback orientado al cambio de calidad actuó como predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas y también de manera directa con la vitalidad subjetiva; además, las necesidades psicológicas básicas fueron predictoras de la vitalidad subjetiva. También se comprobó la mediación total de las necesidades psicológicas básicas entre las variables del estudio.

Palabras clave: Feedback orientado al cambio de calidad, necesidades psicológicas básicas, vitalidad subjetiva.

Indice

INTRODUCCIÓN	1
OBJETIVO GENERAL	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
HIPÓTESIS.....	6
FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	7
CAPÍTULO I. EL CONCEPTO DEL FEEDBACK	8
1.1. CONCEPTO Y DEFINICIÓN DEL FEEDBACK	8
1.1.1. DEFINICIÓN DEL FEEDBACK.	8
1.1.1.1. <i>FORMA DE TRANSMITIR EL FEEDBACK.</i>	10
1.2. DIFERENTES CLASIFICACIONES DEL FEEDBACK	11
1.2.1. DEL FEEDBACK NEGATIVO AL FEEDBACK CORRECTIVO.	13
1.3. FEEDBACK ORIENTADO A LA PROMOCIÓN Y AL CAMBIO	15
1.3.1. FEEDBACK ORIENTADO A LA PROMOCIÓN.	17
1.3.2. FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO.	17
1.3.2.1. <i>FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CANTIDAD.</i>	19
1.3.2.2. <i>FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD.</i>	20
1.3.2.2.1. <i>CARACTERÍSTICAS DEL FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD.</i>	21
CAPITULO II. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN Y TEORÍA DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	28
2.1. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	28
2.1.1. LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y EL CONTEXTO SOCIAL.	30
2.2. COMPONENTES BÁSICOS DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	33
2.2.1 TEORÍA DE LA EVALUACIÓN COGNITIVA (TEC).	36
2.2.2. TEORÍA DE LA INTEGRACIÓN ORGÁNICA (TIO).	38
2.2.2.1. <i>LA NO MOTIVACIÓN.</i>	41
2.2.2.2. <i>LA MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.</i>	41
2.2.2.2.1. <i>LA REGULACIÓN EXTERNA.</i>	41
2.2.2.2.2. <i>LA REGULACIÓN INTROYECTADA.</i>	41
2.2.2.2.3. <i>LA REGULACIÓN IDENTIFICADA.</i>	42
2.2.2.2.4. <i>LA REGULACIÓN INTEGRADA.</i>	42
2.2.2.3. <i>LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.</i>	43
2.2.3. TEORÍA DE LAS ORIENTACIONES DE CAUSALIDAD (TOC)	44
2.2.3.1. <i>LA ORIENTACIÓN DE CONTROL.</i>	44
2.2.3.2. <i>LA ORIENTACIÓN DE AUTONOMÍA.</i>	44

2.2.3.3. LA ORIENTACIÓN IMPERSONAL.....	44
2.2.4. TEORÍA DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (TNB).....	45
2.2.4.1. EL BIENESTAR DE LOS DEPORTISTAS.....	46
2.2.4.2 PERSPECTIVA HEDÓNICA Y EUDAIMÓNICA.....	47
2.2.5. TEORÍA DE LOS CONTENIDOS DE METAS (TCM)	50
2.2.6. TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN DE LAS RELACIONES (RMT).....	50

CAPITULO III. FEEBACK Y SU RELACIÓN CON LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS..... 52

3.1. INVESTIGACIONES QUE RELACIONAN FEEDBACK Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	52
3.2. INVESTIGACIONES QUE RELACIONAN FEEDBACK Y VITALIDAD SUBJETIVA	53
3.3. INVESTIGACIONES QUE RELACIONAN LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y LA VITALIDAD SUBJETIVA	54

ESTUDIO EMPÍRICO..... 58

CAPÍTULO IV. MÉTODO..... 59

4.1. SELECCIÓN DE LOS SUJETOS: MUESTRA	59
4.1.1. POBLACIÓN	59
4.1.2. MUESTREO.....	59
4.1.3. MUESTRA	60
4.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN	60
4.3. DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES	61
4.3.1. DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES.....	61
4.3.2. DESCRIPCIÓN OPERACIONAL DEL INSTRUMENTO.....	63
4.3.2.1 ESCALA DE FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO.....	64
4.3.2.2. ESCALA DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.....	64
4.3.2.2.1. ESCALA DE LA COMPETENCIA PERCIBIDA.....	64
4.3.2.2.2. ESCALA DE NECESIDAD DE AUTONOMÍA.....	65
4.3.2.2.3. ESCALA DE NECESIDAD DE RELACIÓN.....	65
4.3.2.3. ESCALA DE VITALIDAD SUBJETIVA.....	66
4.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	66
4.4.1. VARIABLES RELACIONADAS CON EL FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD. .	66
4.4.2. VARIABLES RELACIONADAS CON LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.....	67
4.4.3. VARIABLES RELACIONADAS CON LA VITALIDAD SUBJETIVA.....	67
4.5. MODELO HIPOTETIZADO.....	67

CAPITULO V. RESULTADOS..... 70

5.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....	70
-----------------------------------	----

5.1.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA DE FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD (EFOC).	70
5.1.3. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS ESCALAS DE SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.	73
5.1.4. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE VITALIDAD SUBJETIVA (VS).	76
5.2. FIABILIDAD DE LAS ESCALAS.	77
5.2.1. FIABILIDAD DE LA ESCALA DE FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD (EFOC).	77
5.2.2. FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.	84
5.2.3. FIABILIDAD DE LA ESCALA VITALIDAD SUBJETIVA (VS).	87
5.3. RESULTADOS DE CORRELACIONES	88
5.4. ANÁLISIS DEL MODELO ESTRUCTURAL	90
5.4.1 ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS.	91
5.4.1.1. ANÁLISIS DE LA ESCALA DE FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD (EFOC).	92
5.4.2. ANÁLISIS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.	94
5.4.2.1. PASOS DEL PROCESO DE MEDIACIÓN.	97
<u>CAPITULO VI. DISCUSIÓN.....</u>	101
<u>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....</u>	109
7.1 PRIMERA CONCLUSIÓN	109
7.2. SEGUNDA CONCLUSIÓN	109
7.3. TERCERA CONCLUSIÓN.....	109
7.4. CUARTA CONCLUSIÓN	110
7.5. QUINTA CONCLUSIÓN	110
7.6. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	110
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	113
<u>ANEXOS</u>	130
INSTRUMENTO ESCALA DE FEEDBACK ORIENTADO AL CAMBIO DE CALIDAD.....	130
INSTRUMENTO ESCALA DE COMPETENCIA PERCIBIDA	132
INSTRUMENTO ESCALA DE NECESIDAD DE AUTONOMÍA.....	133
INSTRUMENTO ESCALA DE NECESIDAD DE RELACIÓN	134
INSTRUMENTO ESCALA DE VITALIDAD SUBJETIVA.....	135
FOTOGRAFÍAS DE LA APLICACIÓN.....	136

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i>	Diagrama relación aprendizaje, feedback positivo y feedback negativo.	13
<i>Figura 2</i>	Esquema sobre el concepto del feedback orientado al cambio.	15
<i>Figura 3.</i>	Esquema sobre el feedback orientado al cambio de Carpentier y Mageau (2013).	16
<i>Figura 4.</i>	Esquema sobre la diferencia entre calidad y cantidad en el feedback orientado al cambio de Carpentier y Mageau.	17
<i>Figura 5.</i>	Esquema sobre la percepción y la forma del feedback orientado al cambio de calidad y feedback orientado a l cambio de cantidad.	19
<i>Figura 6.</i>	Esquema sobre el feedback orientado al cambio de calidad.	20
<i>Figura 7.</i>	Esquema de llave sobre el apartado de reunir varios consejos.	26
<i>Figura 8.</i>	Relación de la TAD con las necesidades básicas.	30
<i>Figura 9.</i>	Esquema de las mini-teorías que forman parte de la Teoría de la Autodeterminación.	35
<i>Figura 10.</i>	Continuo de la teoría de la autoderminación de la teoría de la integración (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).	40
<i>Figura 11.</i>	Modelo Hipotetizado.	57
<i>Figura 12.</i>	Variables del estudio.	62
<i>Figura 13.</i>	Representación del modelo lineal.	68
<i>Figura 14.</i>	Modelo Teorizado estructural hipotetizado, que muestra las variables con sus ítems o factores correspondientes.	68
<i>Figura 15.</i>	Modelo confirmatorio por escalas de la EFOC, en deportistas universitarios.	94

<i>Figura 16.</i>	Solución estandarizada del modelo estructural con correlaciones y covarianzas entre los errores residuales	96
<i>Figura 17.</i>	Primer paso para comprobar el modelo de mediación.	99
<i>Figura 18.</i>	Segundo paso para probar la mediación de las necesidades psicológicas básicas.	99
<i>Figura 19.</i>	Tercer paso en examinar el modelo sin restricciones.	98
<i>Figura 20.</i>	Aplicación de la Escala utilizando el software Survey Monkey.	136
<i>Figura 21.</i>	Aplicación a los diversos deportistas universitarios.	136

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Variables del estudio con instrumentos para su medición.</i>	63
Tabla 2	<i>Descriptivos de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC) para la muestra total.</i>	70
Tabla 3	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de feedback orientado al cambio de calidad.</i>	71
Tabla 4	<i>Descriptivos de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC), para la muestra total.</i>	72
Tabla 5	<i>Descriptivos de la escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, para la muestra total.</i>	73
Tabla 6	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Competencia Percibida (IMI).</i>	73
Tabla 7	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS).</i>	74
Tabla 8	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Necesidad de Relación (NRS).</i>	75
Tabla 9	<i>Descriptivos en conjunto de las escalas de Necesidades Psicológicas Básicas, para la muestra total.</i>	76
Tabla 10	<i>Descriptivos de la escala de Vitalidad Subjetiva (VS), para la muestra total.</i>	76
Tabla 11	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala Vitalidad Subjetiva (VS).</i>	77
Tabla 12	<i>Consistencia interna de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).</i>	77
Tabla 13	<i>Estadísticos total-elemento, de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).</i>	78
Tabla 14	<i>Consistencia interna de la escala de Empatía.</i>	79
Tabla 15	<i>Estadísticos total-elemento de la escala de Empatía.</i>	79
Tabla 16	<i>Consistencia interna de la escala Elección de</i>	80

Soluciones.

Tabla 17	<i>Estadísticos total-elemento de la escala de Elección de Soluciones.</i>	80
Tabla 18	<i>Consistencia interna de la escala de Objetivos de base, claros y alcanzables.</i>	80
Tabla 19	<i>Estadísticos total-elemento de Objetivos de base, claros y alcanzables.</i>	81
Tabla 20	<i>Consistencia interna de la escala Evitar declaraciones relacionadas con su persona.</i>	81
Tabla 21	<i>Estadísticos total-elemento de la escala de Evitar declaraciones relacionadas con su persona.</i>	82
Tabla 22	<i>Consistencia interna de la escala de Juntar varios consejos.</i>	82
Tabla 23	<i>Estadísticos total-elemento de la escala de Juntar varios consejos.</i>	83
Tabla 24	<i>Consistencia interna de la escala de Tono de voz.</i>	83
Tabla 25	<i>Estadísticos total-elemento para el factor de Tono de voz.</i>	84
Tabla 26	<i>Consistencia interna de la escala de Competencia Percibida.</i>	84
Tabla 27	<i>Estadísticos de total-elemento, de la escala de Competencia Percibida (IMI).</i>	85
Tabla 28	<i>Consistencia interna de la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS).</i>	85
Tabla 29	<i>Estadísticos total-elemento, de la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS).</i>	86
Tabla 30	<i>Consistencia interna de la Escala de Necesidad de Relación (NRS).</i>	86
Tabla 31	<i>Estadísticos total-elemento, de la Escala de Necesidad de Relación (NRS).</i>	87
Tabla 32	<i>Consistencia interna de la escala de Vitalidad Subjetiva</i>	87

(VS).

Tabla 33	<i>Estadísticos total-elemento, de la escala de Vitalidad Subjetiva (VS).</i>	88
Tabla 34	<i>Correlación de los factores de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).</i>	89
Tabla 35	<i>Correlación de las dimensiones de todas las escalas del estudio.</i>	90
Tabla 36	<i>Índices de bondad del ajuste de los instrumentos.</i>	91
Tabla 37	<i>Interpretación de los índices de bondad de ajuste.</i>	92
Tabla 38	<i>Índices de bondad de ajuste de la EFOC.</i>	93

Introducción

Varias investigaciones han informado que la participación de los jóvenes en el deporte promueve aspectos positivos, tales como desarrollo de habilidades físicas, sociales, intelectuales, etc.(p.e., Biddle y Fox, 1998; Coe, Teasdale y Wickham, 1992; Whitehead y Corbin, 1997). Sin embargo, no todos los jóvenes que participan en el deporte informan de experiencias positivas (p.e., Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003) lo que ocasiona que muchos de ellos abandonen la práctica.

Los contextos deportivos pueden no estar ofreciendo lo que los jóvenes deportistas desean. Una de las causas de esta insatisfacción podrían ser las dificultades o barreras que propician los adultos, ya que, en muchos casos, puede dañar la autoestima y provocar alteraciones de ánimo en los jóvenes que practican deporte, especialmente cuando experimentan la presión por el resultado (Balaguer, 2002; Brustad, 1988; Ommundsen y Vaglum, 1991; Pugh, Wolff, DeFrancesco, Gilley y Heitman, 2000; Reeve y Deci, 1996).

Por esas razones, la figura del entrenador es un tema de gran importancia dentro del deporte, ya que es el responsable de relacionarse con los deportistas y de transmitir el feedback correspondiente de la actividad deportiva.

El feedback resulta de vital importancia dentro del deporte, ya que es fundamental en el proceso de aprendizaje y adquisición de las habilidades motrices (Oña, Martínez, Moreno y Ruíz, 1999).

Es en el contexto deportivo, en donde los deportistas se encuentran constantemente sometidos a un feedback, en base a sus resultados y logros; ya sea de parte de sus similares o pares (compañeros de equipo) o de sus entrenadores. Por lo tanto, es relevante conocer los factores sociales (el feedback del entrenador) y los factores personales que intervienen, ya que son los que nos permiten potenciar las vías de acción para conseguirlo.

Dentro de este contexto, los entrenadores deportivos tienen las herramientas suficientes para dar un feedback a los deportistas con una comunicación eficiente y óptima. Siendo de vital importancia la correcta utilización del feedback que genere un cambio de calidad, con una relación en la Teoría de la Autodeterminada (Deci y Ryan, 2000).

Resultado de vital importancia, conocer las percepciones de los deportistas sobre las conductas de su entrenador, en lo particular, el estilo interpersonal que tiene su entrenador al momento de comunicar el feedback, ya sea en forma de apoyo a la autonomía o controlador, para saber, si se crearán las condiciones para que los deportistas experimenten una sensación de auto-aprobación, motivación, compromiso, aprendizaje y se sientan conectados con sus compañeros dentro del ambiente.

Los estilos interpersonales del entrenador, a la hora de proporcionar el feedback deben adoptar comportamientos específicos que fomenten el apoyo a la autonomía. Los cuales han sido identificados, de la siguiente manera: proporcionar una elección dentro de las reglas y límites específicos; reconocer los sentimientos de los deportistas, justificación de las tareas y límites; y proporcionar a los deportistas las oportunidades para tomar la iniciativa e independencia a trabajar (Mageau y Vallerand, 2003).

Por lo tanto, es de vital importancia estudiar el feedback que aumente el apoyo a la autonomía dentro del contexto adecuado para los deportistas, y que puedan rendir de manera correcta dentro de sus parcelas deportivas.

Una de las cuestiones básicas que debe comprender un entrenador (principal responsable de proporcionar el feedback), es que su actuación va a repercutir de forma significativa en los patrones de comportamiento de sus deportistas (Crespo y Balaguer, 1994). Por lo tanto, las investigaciones sobre el feedback son de vital importancia, ya que según la manera en que se proporcione el feedback, el desempeño de los practicantes, influirá en las interpretaciones acerca del éxito y futura práctica (Biddle, Hanrahan y Sellars, 2001; Horn, 1987) deportiva.

Para Mouratidis, Lens y Vansteenkise (2010), el desarrollo del feedback positivo y del feedback negativo variará de uno a otro según las explicaciones y aportaciones convirtiéndolo en el feedback correctivo. De la misma manera, también se utiliza como referencia el estilo de feedback estudiado por Carpentier y Mageau (2013, 2014), denominado feedback orientado al cambio en apoyo a la autonomía, desde la perspectiva de cantidad y calidad, según la proporción en la que es otorgado el feedback.

En esta tesis doctoral, se expone un modelo hipotetizado, donde del contexto social se toman las bases del feedback orientado al cambio de calidad que apoyan la autonomía. Mientras que del contexto psicológico, se analizó el postulado de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y competencia), estando enlazadas con el contexto o variables de salida (outcome), bienestar, dentro del apartado de la vitalidad subjetiva.

Debido a que el bienestar se traduce en ése efecto positivo (vitalidad subjetiva) que experimenta el deportista, y éste a su vez, está mediado por la satisfacción de las necesidades psicológicas (Deci y Ryan, 2000). Estas dos variables se encuentran enmarcadas en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985a, 2000), la cual viene a ser un modelo explicativo de la motivación del ser humano, en donde se pone de manifiesto el desarrollo de la motivación intrínseca y constituye un constructo teórico más coherente y sólido para explicar la conducta humana.

Actualmente en el deporte competitivo, son muchas las necesidades psicológicas que demandan los deportistas, Por ello, es necesaria una correcta intervención por parte del entrenador. Dichas necesidades psicológicas básicas por parte del deportista se podrán relacionar directamente con el feedback orientado al cambio de calidad, que generó el entrenador al deportista.

Prevalece entonces que el planteamiento del problema propone conocer las variables determinantes entre el feedback orientado al cambio de calidad del

entrenador y la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo el feedback orientado al cambio de calidad satisface las necesidades psicológicas básicas de los deportistas universitarios?.

¿Cómo influye directamente el feedback orientado al cambio de calidad del entrenador en correspondencia con el bienestar?.

Esta tesis doctoral adopta el enfoque cuantitativo de investigación. Se estructura en 7 capítulos y se apega a la normativa de escritura científica de la American Psychological Association (APA, 2010).

En primer lugar, se presenta una parte teórica que consta de tres capítulos. En el **capítulo primero** se presenta el concepto y **características del feedback**. Se explica la evaluación del concepto, desde sus concepciones iniciales, a los diferentes tipos de feedback, así como sus aportaciones directas en el deporte. En el **segundo capítulo**, se explica **la Teoría de la Autodeterminación**, haciendo hincapié en las necesidades psicológicas básicas. En el **tercer** y último capítulo de esta parte teórica, se realiza una **revisión** sobre aquellos estudios que han analizado las relaciones entre las variables de interés del presente estudio. Concretamente se realiza una revisión bibliográfica de las investigaciones previas que relacionan el feedback, las necesidades psicológicas básicas y el bienestar.

La segunda parte de esta tesis doctoral, consta de cuatro capítulos. Los capítulos 4, 5, 6 y 7 constituyen el estudio empírico de esta tesis doctoral.

En el **capítulo cuarto**, se detalla la **metodología**, donde se realiza la descripción de la muestra y de las variables implicadas en el estudio, así como el análisis de los datos, además de los métodos y procedimientos empleados para el desarrollo de la investigación. En el **capítulo quinto**, se ilustran a detalle los **resultados** del estudio dando respuesta a los objetivos y a las hipótesis formuladas. En el **capítulo sexto**, se desarrolla la discusión de los resultados de esta tesis al

respecto de los hallazgos publicados en la literatura. En el **capítulo séptimo**, se presentan las **conclusiones** a las que se llegó con este trabajo, incluyendo las limitaciones enfrentadas durante su realización y las posibles futuras líneas de investigación.

Finalmente, se presentan las **referencias bibliográficas** y los **anexos**. Entre los anexos se pueden encontrar los instrumentos utilizados para la recogida de la información.

Objetivo general

El objetivo general del presente estudio es poner a prueba un modelo hipotetizado basado en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a, 2002) que examine si el feedback orientado al cambio de calidad que ofrece el entrenador, logra satisfacer las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) en los deportistas; y, si la satisfacción de éstas necesidades se relaciona positivamente con la vitalidad subjetiva.

Objetivos específicos

Examinar la percepción de los deportistas universitarios sobre el feedback orientado al cambio de calidad, las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación), y el bienestar psicológico (vitalidad subjetiva).

Examinar las distintas variables de investigación con el fin de establecer el grado de correlación entre ellas, y poniendo en práctica el modelo teórico predictivo.

Determinar si el feedback orientado al cambio de calidad actúa como un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas.

Determinar si el feedback orientado al cambio de calidad actúa como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.

Determinar si el feedback orientado al cambio de calidad actúa como un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas, y éstas, a su vez, actúan como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.

Análizar el tipo de mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre el feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva.

Hipótesis

Teniendo en cuenta los objetivos antes planteados el abordaje teórico respecto a la Tesis Doctoral, se derivaba de la teoría de la autodeterminación, dentro de sus marcos teóricos de la Teoría del Feedback y la Teoría de las Necesidades Básicas. De estas teorías se formulan las siguientes hipótesis a trabajar en la investigación.

- H1. El feedback orientado al cambio de calidad es un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas.
- H2. El feedback orientado al cambio de calidad es un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.
- H3. El feedback orientado al cambio de calidad es un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas, y éstas, a su vez, de la vitalidad subjetiva.
- H4. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es un mediador en la relación entre el feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva.

Así pues y sin más preámbulo, se presenta la parte teórica del presente trabajo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

"Es bastante más completo incluso que otros enfoques posteriores. No se limita al estudio de la personalidad del deportista, sino que también pone énfasis en el análisis de las demandas psicológicas de los diferentes deportes. A su vez, este enfoque es lo suficiente amplio como para que sea aceptado por psicólogos que trabajan con diferentes técnicas o incluso con diferentes enfoques teóricos".

P. Rudick

Capítulo I. El Concepto del Feedback

1.1. Concepto y definición del feedback

En el deporte competitivo, resulta relevante conocer cuáles son los factores sociales y personales que intervienen en el rendimiento, ya que permite potenciar las vías de acción para conseguirlo (Balaguer, García-Merita, Castillo y Duda, 2011). Por lo tanto, el entrenador no sólo envía información instructiva al joven deportista, sino que también informa sobre que puede realizar en la tarea y en que necesita mejorar (Weinberg y Gould, 2011).

El feedback es un elemento determinante en el proceso de aprendizaje, cuando éste se centra en la adquisición de habilidades, lo que resulta de vital importancia para la mejora del deportista, que se rige por la repetición sistémica dentro de los periodos de entrenamiento (Piéron, 1999).

Los entrenadores juegan un papel trascendental para facilitar el aprendizaje de los deportistas, al observar el progreso del jugador y proporcionar el feedback adecuado, que deberá conducir a mejorar el rendimiento y el aprendizaje a nivel cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose y Cogerino, 2007). De ahí, que a los entrenadores se les ha enseñado que el feedback es una importante técnica para ayudar a los deportistas a aprender las habilidades motoras, al señalar los aciertos y errores en el desarrollo de las habilidades (Graham, 2008, Magil, 1993). De esta manera los entrenadores influyen de manera directa sobre el desempeño de la práctica deportiva cuando se instruye y proporciona el feedback de manera adecuada, lo que facilita y mejora el desempeño deportivo.

1.1.1. Definición del feedback.

El término de feedback es un concepto ampliamente utilizado en áreas técnicas y científicas (p.e., la económica, la electrónica, la biología, la medicina, la psicología). El concepto de feedback tiene su origen en la cibernética (Wiener, 1954), y el control de los sistemas, es decir, controlar los problemas de regulación, orden y estabilidad en el contexto de los sistemas, pudiendo traducirlo por “alimentar al revés”, desde el resultado hacia la información de origen. Desde el desarrollo de la

ley de efecto de Thorndike (1913), se ha establecido en la psicología que las consecuencias de un comportamiento son importantes en situaciones futuras (es un antecedente de la ley de refuerzo de Skinner).

En el dominio del aprendizaje y la instrucción, el feedback ha sido considerado un principio fundamental para el aprendizaje eficiente (Andre, 1997; Bilodeau, 1969; Bloom, 1976; Fitts, 1962; Taylor, 1987) o al menos como un importante elemento de introducción (Collie, Sellar, Zeidler, Colchester, Knight y Will, 2001; Dick, Carey y Carey, 2005).

Una de las primeras definiciones que se encuentran del feedback fue la de *información definida (defined information)*, aunque este concepto no fue inicialmente catalogado con el nombre de feedback. Piéron (1999) introdujo una definición similar a la que denominó *devoluciones (returns)*, la cual consistía en devolver una instrucción al deportista, y definió el feedback como la información proporcionada al deportista para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar las conductas incorrectas y conseguir los resultados previstos.

Para Magill (2001), el feedback en el deporte, es la intervención del entrenador brindando información al deportista acerca de su desempeño en la realización de las tareas asignadas durante el proceso de aprendizaje. Para otros autores (p.e., Cusella, 1987; Hein y Koka, 2007) el feedback corresponde a la información transmitida a los deportistas sobre la medida en que su comportamiento y el rendimiento corresponden a las expectativas, siendo uno de los comportamientos de coaching más cruciales, ya que transmite directamente la información acerca de la competencia de los atletas (Horn, Glenn y Wentzell, 1993).

Weinberg y Gould (2010), definieron el feedback como el desempeño que beneficia a los participantes de diferentes maneras, donde dos de sus funciones era motivar e instruir, denominándolo devolución. Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010) definen el feedback correctivo, como las declaraciones que transmiten mensajes sobre la forma de mejorar después de los malos resultados o errores.

Más recientemente, Carpentier y Mageau (2013), definen dos tipos de feedback: el *feedback orientado a la promoción*, como aquella información que pretende confirmar y reforzar las conductas deseables. Y el *feedback orientado al cambio*, el cual buscará la modificación de la conducta deportiva por medio de incrementar el rendimiento del deportista. Dicho feedback orientado al cambio puede darse de dos maneras, en forma de calidad y cantidad.

1.1.1.1. Forma de transmitir el feedback.

Piéron (1999) resaltó el papel del feedback como un elemento determinante en el proceso de aprendizaje cuando éste se centra en la adquisición de habilidades pedagógicas. Además, propuso que el feedback es el resultado de una serie de decisiones que debe tomar el entrenador, las cuales consisten en:

- Observar e identificar los errores de los jugadores.
- Decidir si reacciona o no.
- Determinar la naturaleza y la causa del error.
- Intervenir.
- Llevar a cabo un seguimiento del feedback.

Para lograr esto, se debe tener en cuenta que el feedback no es simple y directo, sino que el jugador tiene que prestar atención a la práctica (porque en caso contrario necesitaría de una mayor cantidad de repeticiones), y además requiere que el entrenador proporcione información específica para mejorar su realización (Piéron, 1996).

Según Piéron (1996, 1998, 1999 y 2002) dentro de esta concepción se debe determinar que las dos funciones esenciales de transmisión del feedback son:

1. La evaluación destinada a producir efectos de refuerzo. Entre el 25% y 50% de las reacciones adoptan un aspecto evaluativo, mediante el cual el entrenador informa al jugador de la calidad de su presentación, utilizando un mensaje de aprobación o de desaprobación al que normalmente se le considera positivo o negativo.

2. La información que se trasmite, es un mensaje relativo a la eficacia de la acción, a los errores que se han cometido y a los medios para corregirlos.

Weinberg y Gould (2010) señalaron una serie de puntos para mejorar la transmisión del feedback de desempeño y su efectividad:

- Debería contener información relevante para realizar el ejercicio de manera correcta.
- Debería ser adecuada con el desempeño y la conducta (p.e., elogios).
- Durante la práctica debería darse tan pronto como fuera posible.
- Debería promover la asunción de responsabilidades personales para el desempeño y la conducta.
- Debería de ser corta, clara y adecuada a la edad de los deportistas.

Carpentier y Mageau (2013) señalan que el feedback puede ser tanto positivo como negativo, y que dependerá de cómo el entrenador lo transmita al deportista.

1.2. Diferentes clasificaciones del feedback

Concretando teóricamente el concepto de feedback, en cuanto al tipo, características, formas, objetivos y contenidos, se han creado una serie de clasificaciones, que en algunas ocasiones han intentado verse como antagonistas y contrapuestas, pero que tras un análisis, se puede observar cómo llegan a ser complementarias. En la gran parte de los casos, unas con otras y viceversa.

Dentro del concepto de “devolución” de Piéron (1999) se consideran dos clasificaciones, la devolución motivacional y la devolución directa:

La devolución motivacional (la cual se podría llamar feedback motivacional) intenta facilitar la actuación mejorando la confianza, inspirando un mayor gasto de energía y esfuerzo, también si se utiliza como un refuerzo y finalmente sí se relaciona con establecer un programa de fijación de objetivos.

La devolución directa -que se podría llamar feedback directo- brinda información acerca de: a) conductas específicas que deberían realizar, b) niveles de competencia que deberían alcanzarse y c) nivel actual de competencia del individuo en las actividades y habilidades deseadas.

Centrándose ahora en el concepto de “feedback” como tal, Anderson, Magill y Seklya (2001), consideran que se distinguen dos tipos de feedback, el primero que es intrínseco, constituido por informaciones internas que recibe el alumno procedente de los receptores localizados en los músculos, tendones o articulaciones cuando efectúa un movimiento. Y un segundo tipo, que sería el extrínseco, proporcionado por una fuente externa y que generalmente es otorgado por el profesor (en este caso entrenador) o los compañeros de clase.

Por su parte, Rink (2010) considera que el feedback puede ser categorizado de la siguiente forma:

1) Feedback evaluativo: ocurre cuando se juzga el valor relativo a qué tan bien o mal es desarrollada la tarea y esto es comunicado al alumno.

2) Feedback correctivo: es considerado un feedback prescriptivo, éste ocurre cuando es específico, y le da al alumno la información sobre qué hacer o no hacer en el futuro sobre el rendimiento.

Diferentes autores (p.e., Deci, Koestner, y Ryan, 1999; Kluger y DeNisi, 1996; Latting, 1992; Ryan, 1982; Weinberg y Gould, 2011), clasifican el feedback, en feedback positivo y feedback negativo. De la misma manera, Ryan (1982) diferenció el feedback positivo en dos categorías: feedback positivo controlado (p.e., “lo hiciste como esperaba que lo hicieras”) y el feedback positivo informacional (p.e., “hiciste bien la tarea”). Mientras que al feedback negativo, Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010) lo denominaron feedback correctivo, al cual también se le denominó como constructivo (Amorose y Weiss, 1998; Figura 1).

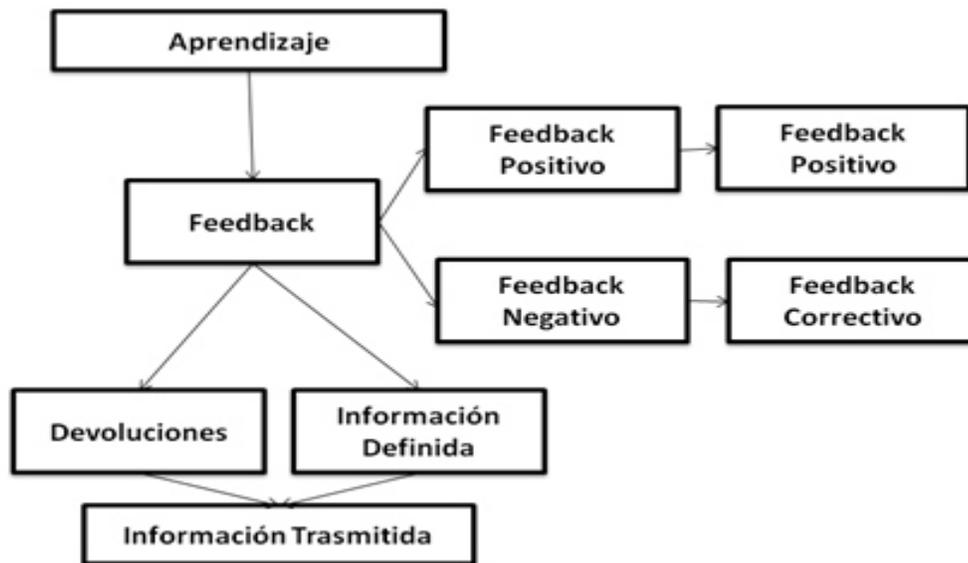


Figura 1. Diagrama relación aprendizaje, feedback positivo y feedback negativo. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, Carpentier y Mageau (2013) clasifican el feedback en dos tipos:

- 1) Feedback orientado a la promoción (Bloom y Hautoloma, 1987; Cusella, 1987), el cual es un feedback de origen negativo pero guarda una estrecha relación con el feedback positivo.
- 2) Feedback orientado al cambio, que puede ser de calidad o cantidad. Según la forma en cómo se proporcione el feedback orientado al cambio, será percibido con un grado de apoyo a la autonomía, y aunque el feedback orientado al cambio sea negativo, podrá generar resultados positivos o negativos.

1.2.1. Del feedback negativo al feedback correctivo.

Para Horn, Glenn y Wentzell (1993) proporcionar el feedback, es uno de los momentos más importantes para los entrenadores, porque es el instante de transmisión de información acerca del rendimiento a los deportistas, ya que en el momento en que los jugadores están realizando la tarea, los entrenadores son los

responsables de monitorear las respuestas de los jugadores de forma individual y de todo el equipo (Faucette y Patterson, 1990). El feedback se debe estudiar de forma correcta, en cuanto a las habilidades motoras, sobre la adquisición y la mejora significativa del mismo feedback (véase a Schmidt y Lee, 2005).

Por lo tanto, el cambio comportamental, se instaurará según el tipo de información transmitida, es decir, cómo es dado el feedback. Dicho cambio comportamental, en muchas ocasiones es referido por el entrenador como un feedback de corte negativo. Con base a lo anterior, resulta de vital importancia en el deporte la clasificación del feedback negativo. El feedback negativo también puede describirse como feedback constructivo (Amorose y Weiss, 1998) y feedback correctivo (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010), siendo este último uno de los más estudiados.

Pero para diferenciar el feedback correctivo, del negativo (fracaso) cabe aclarar que, el feedback correctivo se centra más en el proceso, es decir, en los aspectos que han llevado al fracaso del desempeño para hacerlo bien la próxima vez o en uno de los aspectos del rendimiento que necesitan mejorar durante el aprendizaje deportivo; en cambio el feedback negativo únicamente se enfoca en el resultado final y particularmente, en los propios fracasos para lograr un determinado resultado.

Para diferentes autores (p.e., Amorose y Weiss, 1998; Cusella, 1987) el feedback correctivo, contiene información del rendimiento, que puede ser diferenciado en función del grado en que se transmite, entre otros por la crítica (p.e., “eso fue horrible”), por la información (p.e., “necesitas mantener los ojos en la pelota”) o por declaraciones neutrales (p.e., “eso estuvo mal”).

El feedback correctivo puede ser conceptualmente entendido como un aspecto de estructura y específicamente como una competencia relacionada con la información que es comunicada durante o después de la tarea (Reeve, 2006). Ríos-Escobedo (2015) menciona que sí se proporciona el feedback correctivo señalando los errores que están cometiendo los deportistas y diciéndoles de una forma clara lo

qué están haciendo mal, los jugadores percibirán el feedback como más justo, menos amenazante, significativo y legítimo.

Por lo tanto, la contribución actual del feedback debe investigar si la forma de comunicar el feedback negativo relacionado con la competencia, juega un papel importante en cómo el feedback puede ser aceptado y qué correlatos motivacionales serán aceptados (Jang, Reeve y Deci, 2012).

1.3. Feedback orientado a la promoción y al cambio

El feedback orientado a la promoción y el feedback orientado al cambio se originan de concepciones anteriores del feedback, como son la información definida (Cusella, 1987; Hein y Koka, 2007) y la devolución de la información (Piéron, 1999).

Pero una vez que se instauró el concepto del feedback, ambos (feedback orientado a la promoción y feedback orientado al cambio) forman parte del feedback positivo (Amorose y Weiss, 1998; Cusella, 1987) y del feedback negativo (Deci, Koestner y Ryan, 1999; Kluger y DeNisi, 1996; Latting, 1992; Weinberg y Gould, 2011) el cual correlacionará directamente con feedback constructivo (Amorose y Weiss, 1998) y feedback correctivo (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010). Es así por lo que estos dos conceptos, el feedback orientado a la promoción y el feedback orientado al cambio (Carpentier y Mageau, 2013, 2014) poseen relación directa tanto con el feedback positivo, como con el feedback correctivo (Figura 2).

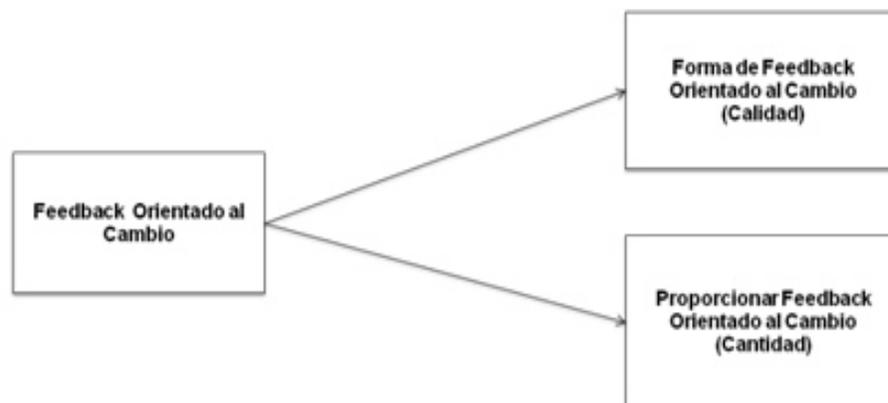


Figura 2. Esquema sobre el concepto del feedback orientado al cambio. Fuente: Elaboración propia.

Es preferible utilizar esta terminología, ya que conceptos como el de feedback orientado a la promoción y feedback orientado al cambio, realizan una distinción entre objetivos y consecuencias, siendo estos términos relativamente recientes, designan específicamente objetivos que se derivan de los diferentes tipos de feedback, por ejemplo "el cambio en el comportamiento de los deportistas" o "el cambio y la conducta del entrenador" (Carpentier y Mageau, 2013, 2014), dado que tanto el feedback orientado a la promoción y el feedback orientado al cambio (ver Figura 3) pueden tener resultados positivos como resultados negativos dependiendo de la forma en que es dado (Deci, et al., 1999; Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010).

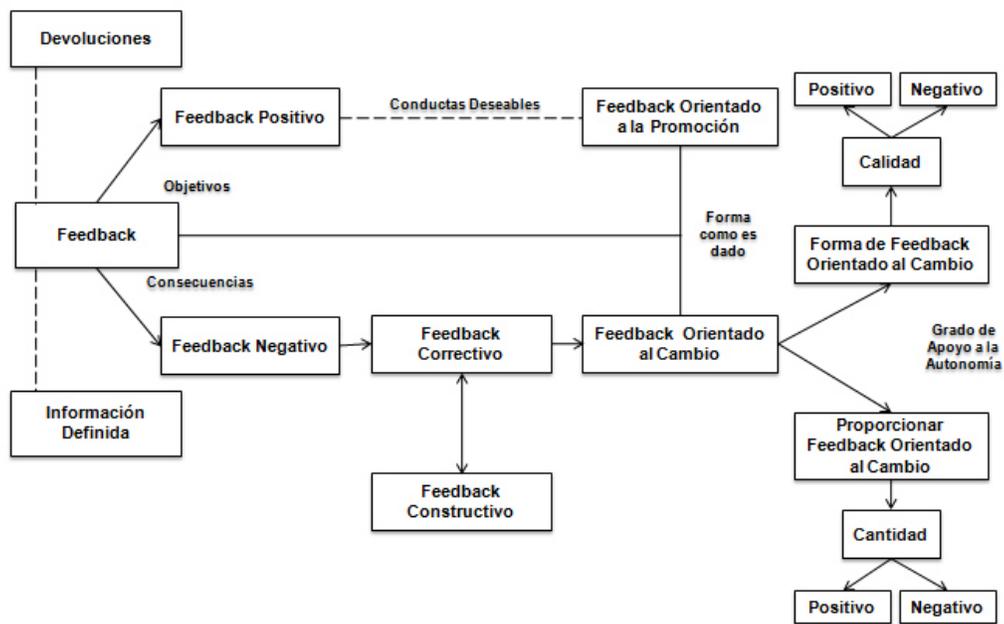


Figura 3. Esquema sobre el desarrollo del feedback hasta el feedback orientado al cambio de Carpentier y Mageau (2013). Fuente: Elaboración propia.

A continuación se explicará el feedback orientado a la promoción y al cambio, ya que es fundamental conocer los factores que facilitan o dificultan la presentación de dichos feedbacks (Carpentier y Mageau, 2014).

1.3.1. Feedback orientado a la promoción.

El feedback orientado a la promoción, guardará estrecha relación con el feedback positivo; y surge a la par del concepto del feedback orientado al cambio. El feedback orientado a la promoción pretende confirmar y reforzar las conductas deseables (Bloom, Hautaluoma, 1987; Cusella, 1987). Es decir, busca confirmar y promover las conductas deseables por parte del deportista debido al feedback de promoción transmitido por el entrenador (Figura 4).

No obstante, para este estudio resulta importante el conocer el grado de rechazo, en vez de la aceptación, por lo tanto no se utilizará el feedback de promoción.

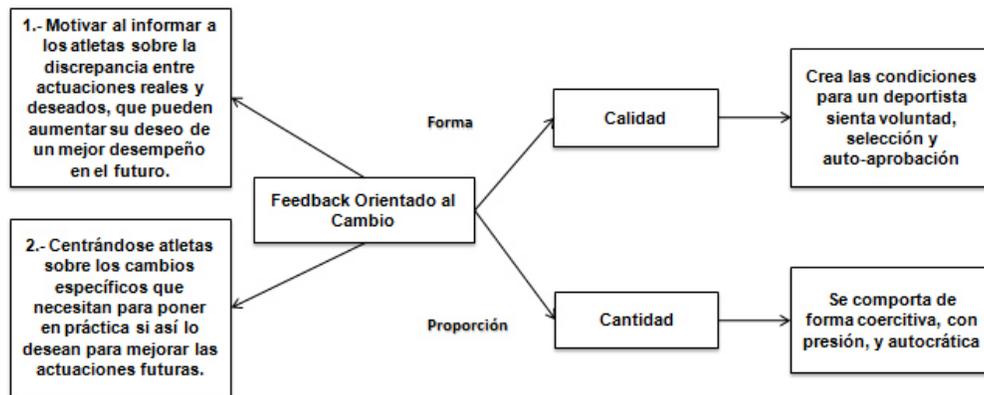


Figura 4. Esquema sobre la diferencia entre calidad y cantidad en el feedback orientado al cambio de Carpentier y Mageua. Fuente: Elaboración propia.

1.3.2. Feedback orientado al cambio.

El feedback orientado al cambio, guarda estrecha relación con el feedback correctivo, el cual comparte relación directa con el feedback negativo. El feedback orientado al cambio refleja que el rendimiento es insuficiente y que los comportamientos tienen que ser modificados con el fin de lograr las metas de los deportistas a tiempo (Bloom, Hautaluoma, 1987; Cusella, 1987). Esto significa que el rendimiento por parte del deportista es insuficiente dentro del contexto deportivo, por lo tanto el entrenador necesitará dar el feedback orientado al cambio, para que él

deportista mejore su rendimiento. De esta manera, es observable que el entrenador rechaza la conducta deportiva, y por lo tanto busca cambiarla, mediante su feedback.

El feedback orientado al cambio también puede tener muchas consecuencias negativas, como el sentido de menospreciar las actuaciones de los deportistas, la motivación y la autoestima, así como la calidad de la relación entrenador-atleta (Barón, 1988; Fisher, 1979; Jussim, Soffin, Brown, Ley y Kohlhepp, 1992; Sansone, 1989; Tata, 2002).

Sobre esta base, el feedback orientado al cambio fomenta un apoyo a la autonomía (Carpentier y Mageau, 2013, 2014), en el cual el tipo de feedback que los deportistas perciben de sus entrenadores durante la práctica y durante situaciones de la competencia deportiva tiene un impacto significativo en la percepción de la habilidad y en la motivación intrínseca (Amorose y Horn, 2000).

El feedback orientado al cambio en los deportistas, propicia un mejor desempeño dentro del terreno de juego. Esta ayuda que proporciona el feedback, se puede analizar con los siguientes dos puntos: se debe informar a los deportistas acerca de la discrepancia entre rendimientos reales y deseados, que pueden aumentar su deseo de un mejor desempeño en el futuro. Y en segundo lugar, los deportistas se deben guiar por los cambios específicos que necesitan para poner en práctica si desean mejorar sus futuras actuaciones (Carpentier y Mageau, 2013, 2014).

Es necesario proporcionar herramientas diseñadas para ayudar a los entrenadores y dar un feedback de una manera que maximicen su potencial, con consecuencias positivas y minimizar las negativas (Carpentier y Mageau, 2013). Estas consecuencias tanto positivas como negativas pueden reflejarse mediante las salidas del feedback orientado al cambio, es decir, pueden darse en forma de cantidad o de forma de calidad (Figura 5).

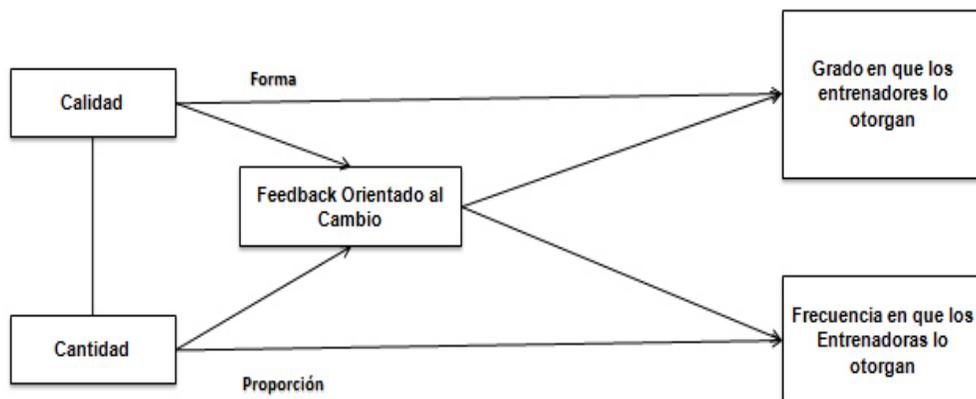


Figura 5. Esquema sobre la percepción y la forma del feedback orientado al cambio de calidad y feedback orientado al cambio de cantidad. Fuente: Elaboración propia.

1.3.2.1. Feedback orientado al cambio de cantidad.

Como anteriormente se mencionó, el feedback orientado al cambio, puede dar resultados de forma positiva y negativa. Dentro de estas salidas y en dependencia con el estilo interpersonal del entrenador, se puede dar el feedback orientado al cambio en forma de cantidad y de calidad. Este apartado se centra en el feedback orientado al cambio de cantidad, el cual genera un control sobre el deportista y su contexto deportivo. El feedback orientado al cambio de cantidad, será la frecuencia sin especificar la calidad (Carpentier y Mageau, 2013). Dicho esto en otras palabras, consiste en el feedback que el entrenador transmite al deportista con una gran frecuencia para que modifique su rendimiento. Únicamente se limitaría a crear un control del contexto deportivo por medio de la repetición del mismo feedback orientado al control.

Dentro de los estilos interpersonales de los entrenadores (apoyo a la autonomía y el controlador) el que se da dentro del feedback orientado al cambio de cantidad, será el estilo controlador (Frederick y Ryan, 1995). Los entrenadores tienen una tendencia a presionar a sus deportistas, y estos a sentirse como peones controlados por las fuerzas externas (DeCharms, 1968; Deci y Ryan, 1985a).

Manifestándose de esta manera evidente, que la autonomía de los deportistas depende directamente del estilo de interpersonal del entrenador.

1.3.2.2. Feedback orientado al cambio de calidad.

La otra forma del feedback orientado al cambio, será la orientación al cambio de calidad, él cual dependerá de las percepciones de motivación de sus deportistas como posibles factores determinantes de la calidad (Carpentier y Mageau, 2013). El feedback orientado al cambio de calidad genera apoyo a la autonomía del deportista y evita el control por parte del entrenador. Por lo tanto, el feedback orientado al cambio de calidad consiste en que el entrenador transmita un feedback óptimo que refuerce y fortalezca el apoyo a la autonomía de los deportistas, mejorando su rendimiento deportivo (Figura 6).

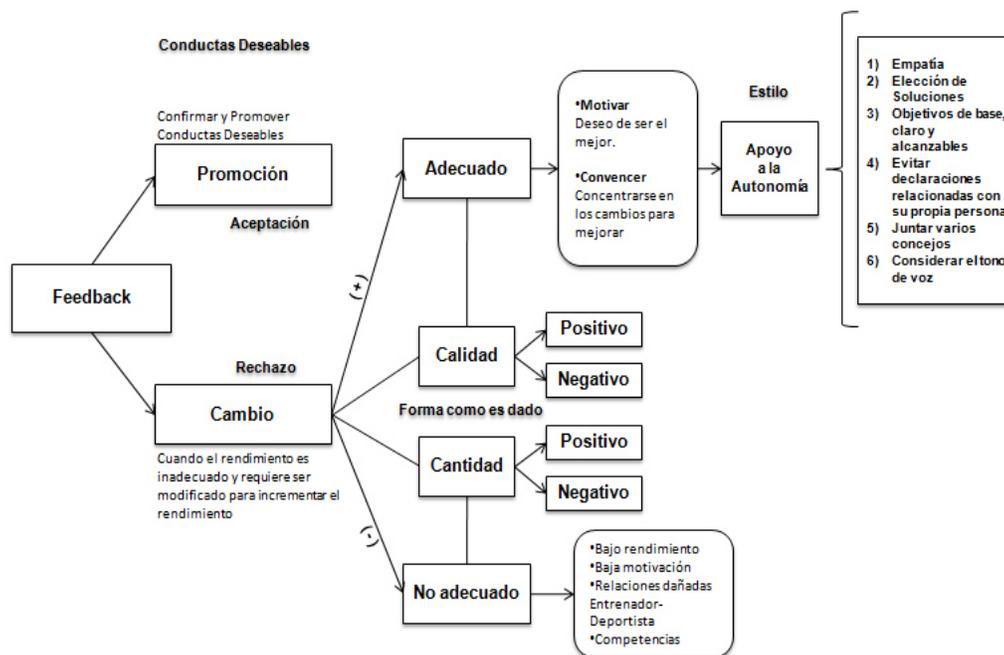


Figura 6. Esquema sobre el feedback orientado al cambio de calidad. Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, se puede inferir en que el estilo interpersonal, del entrenador y las percepciones de este, se ajustan directamente con el apoyo a la autonomía en el uso del feedback orientado al cambio de calidad. El feedback se aplicará de manera correcta por parte de los entrenadores, cuanto tengan claras cuales son las

necesidades del deportista y sus verdaderos sentimientos hacia la práctica deportiva (Deci y Ryan, 1985a, 2000).

Diferentes investigaciones (p.e., Amorose y Anderson-Butcher, 2007; Gagné, Ryan y Bargmann, 2003; Quested y Duda, 2010; Reiboth, Duda y Ntoumanis, 2004) ofrecen apoyo a que la satisfacción de las tres necesidades, se relacionen con muchas consecuencias positivas tales como la motivación más autodeterminada, mayor autoestima y un mayor bienestar. Por lo tanto, el feedback orientado de calidad hace referencia al grado en que el feedback da apoyo a la autonomía, mientras que el feedback orientado a la cantidad se refiere a la frecuencia con la que los entrenadores proporcionan feedback (Carpentier y Mageau, 2014).

Debido a que este tipo de feedback fomenta el apoyo a la autonomía de los deportistas, será el que se utilice en este estudio. A continuación se describirán las características del feedback orientado a la calidad.

1.3.2.2.1. Características del feedback orientado al cambio de calidad.

Dado que el papel fundamental del feedback orientado al cambio de calidad es el apoyo a la autonomía de los deportistas, es imperativo identificar los factores que facilitan o dificultan la prestación de dicho feedback (Carpantier y Mageu, 2014).

En la literatura (p.e., Grolnick y Pomerantz, 2009; Jang, Reeve y Deci, 2010) el feedback orientado al cambio de calidad se conceptualizó como un aspecto específico de la estructura, que se refiere a los comportamientos del entrenamiento dirigidos a la organización de los deportistas en un ambiente que aumente la competencia y la predictibilidad. Bajo el punto de vista de las investigaciones anteriores, el feedback orientado al cambio de calidad tiene dos dimensiones separables: el apoyo a la autonomía y la estructura.

El apoyo a la autonomía se define como el grado en que las técnicas de valor de los padres y su uso fomentan la resolución de problemas independientes, la elección y la participación en las decisiones frente a dictar externamente los

resultados y motivar los logros a través de técnicas disciplinarias punitivas, presión o recompensas que controlan.

En contraste, la estructura fue definida como el grado en que los padres proporcionan de manera clara y coherente las directrices, expectativas y normas de comportamiento a los niños sin relación con el estilo con el que se promuevan (Grolnick y Ryan, 1987).

De esta manera, también se postula que se proporciona al deportista un feedback orientado al cambio en cuanto a su forma -es decir, su calidad-, influyendo directamente en su resultado. Como es el caso para otros elementos de la estructura, debe desempeñar un papel importante en la percepción de control de los niños, ya que la estructura también prevé que se asocie con índices de rendimiento, porque se tiene un sentido claro de relación con el resultado, que debe ser capaz de dirigir mejor sus esfuerzos en el logro relacionado con las actividades (Grolnick y Ryan, 1987). Además, en tales resultados, también se encuentra la comunicación de las expectativas, la fijación de los límites, y las recompensas (Carpentier y Mageau, 2013; Deci et al, 1999; Grolnick y Ryan, 1987; Janget al, 2010; Koesntner, Ryan, Bernieri y Holt, 1984; Mouratidis et al, 2010; Ryan, Mims, y Koestner, 1983); por lo tanto, se esperan que los resultados positivos vendrán cuando se dé un feedback orientado al cambio de una manera solidaria al deportista (Carpentier y Mageau, 2013).

Los resultados encontrados en las diferentes investigaciones muestran que los entrenadores tienden a dar más feedback correctivo a los atletas que tienen expectativas positivas (Horn, Lox y Labrador, 2006; Sarrazin, Trouilloud, Tessier, Chanal y Bois, 2005), y postulan que los deportistas que perciben un feedback orientado al cambio están más motivados en sus esfuerzos y se sienten más autónomos (Carpentier y Mageau, 2014).

En el estudio de Mouratidis et al, (2010) utilizaron un feedback negativo que generó una corrección de la conducta en el deportista, asimismo este feedback puede ser orientado al cambio, creando beneficios en la motivación óptima de los

deportistas y un bienestar cuando se comunican las instrucciones de forma que favorezcan el apoyo a la autonomía.

Mouratidis et al, (2010) identifican las características que podrían definir un feedback orientado al cambio de calidad, las cuales son:

- 1) Proporcionar razones para explicar por qué los comportamientos deben ser cambiados.
- 2) Proporcionar opciones de soluciones.
- 3) Evitar el uso de un control de estilo de comunicación, lo que induce la vergüenza, transmite condicional considerando incluyendo amenazas de castigo.

Según diferentes autores (p.e., Carpentier y Mageau, 2013; Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010) para que el feedback orientado al cambio de calidad fomente el apoyo a la autonomía, debe seguir las siguientes consideraciones:

- 1) Empatía.
- 2) Combina con opciones de soluciones.
- 3) Basado en objetivos claros y alcanzables que conocen los deportistas.
- 4) Evita declaraciones relacionadas con su persona.
- 5) Reune la retroalimentación de diversos consejos.
- 6) Entrega rápidamente la retroalimentación.
- 7) De forma privada.
- 8) Tono agradable de voz.

Para estudiar el impacto relativo de la cantidad de feedback orientado al cambio que da resultados de calidad se deben alcanzar los siguientes objetivos:

1) Medir un feedback orientado al cambio de apoyo a la autonomía, usando las ocho características que se encuentran en estudios anteriores (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010).

2) Probar la relación de impacto de la cantidad y calidad de los entrenadores con su feedback orientado al cambio sobre los resultados fenomenológicos de los deportistas.

3) La prueba de impacto de la cantidad de feedback orientado al cambio y de los deportistas en su rendimiento según lo informado por los entrenadores. Esto nos demuestra las diferencias significativas entre los estudios de Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010) y las recientes investigaciones de Carpentier y Mageau (2013, 2014).

Dentro del análisis del feedback orientado al cambio, debemos evitar la implicación en el ego de los deportistas (Koestner, Zuckerman, y Koestner, 1987; Plant y Ryan, 1985; Ryan, 1982). De acuerdo con los anteriores estudios sobre el feedback, debemos mencionar el meta-análisis de Kluger y DeNisi (1996) en el cual se obtiene información sobre cómo mejorar la actuaciones, donde la intervención del feedback debe mantener la atención del receptor en la tarea, en lugar de desplazarla hacia el yo (propia persona).

Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010) han denominado "estilo de comunicación no controladora de autonomía" al apoyo a los deportistas mediante la prevención de la implicación al ego, que se considera un estado de control interno (Grolnick y Ryan, 1987; Mageau y Vallerand, 2003; Ryan, 1982). Lo que también contribuye a apoyar la autonomía mediante la prevención de la experiencia de las emociones dominantes, como la vergüenza y el temor del rechazo (Assor, Roth y Deci, 2004; Ryan y Deci, 2002).

Para mantener la atención del receptor en la tarea, se deben evitar las declaraciones relacionadas con la propia persona (Carpentier y Mageau, 2013). Esto mejorará el posible desempeño deportivo del deportista de manera circunstancial.

Para tener una mejor comprensión del feedback orientado al cambio que genere calidad, es necesario evitar la vinculación de la autoestima de las personas a su desempeño, dicho feedback debe mantenerse relacionado con la tarea a través

del uso de los comentarios sobre el proceso y sobre los cambios técnicos específicos (Hong, Chiu, Dweck, Lin y Wan, 1999; Kamins y Dweck, 1999).

Según Carpentier y Mageau (2013) otras de las formas de mantener la atención de los deportistas en la tarea, es la de proporcionarles consejos sobre cómo mejorar. Ya que al sugerir posibles soluciones, los entrenadores se centran en comportamientos alternativos.

Carpentier y Mageau (2013) proponen proporcionar a los deportistas el apoyo a la autonomía de cuatro maneras. En primer lugar, desviar la atención de los deportistas fuera de uno mismo y dirigirlas hacia el proceso del aprendizaje, reduciendo el ego (Nicholls, 1989; Ryan, 1982). En segundo lugar, estar involucrados activamente en la solución del problema, centrándose en la posible solución de los deportistas. Los entrenadores deberán proteger a los deportistas de experimentar la vergüenza y el miedo al rechazo (Assor, Roth y Deci, 2004).

En tercer lugar, ofrecer consejos que aumenten el sentido de causalidad personal de los deportistas sobre los resultados, dándoles herramientas para buscar la autonomía de los progresos hacia sus metas. Y por último, en cuarto lugar, se debe proporcionar una orientación, siendo los entrenadores los que se comunican con sus deportistas, debiendo tomar su perspectiva y reconocer su nivel de conocimiento actual (Figura 7).

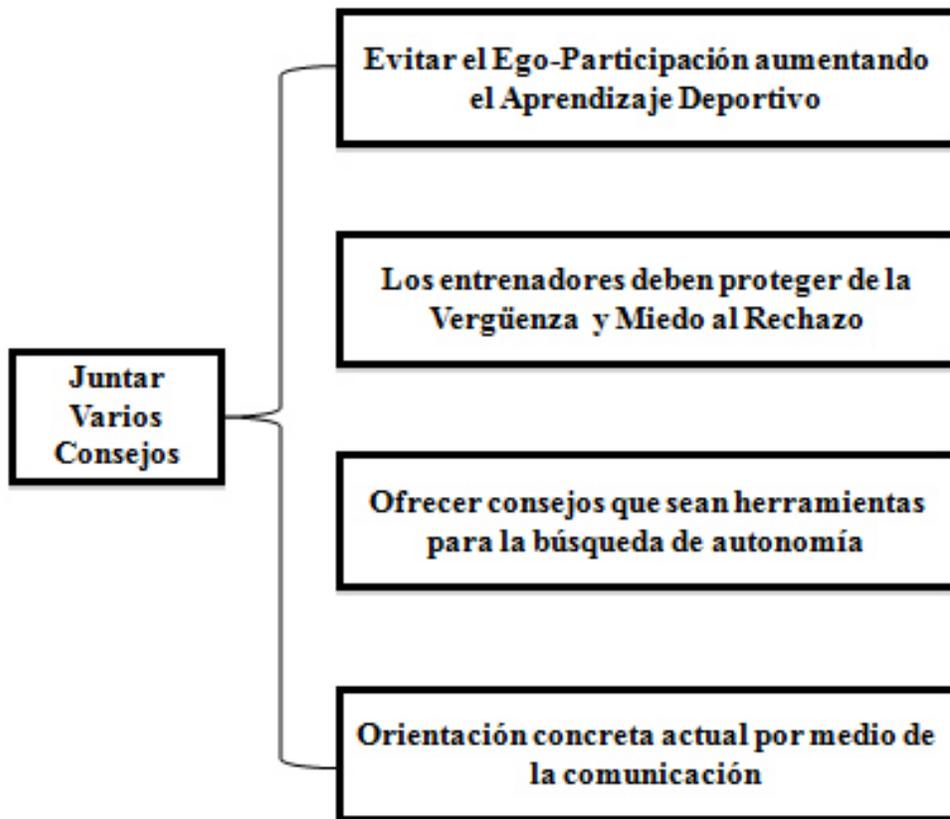


Figura 7. Esquema de llave sobre el apartado de reunir varios consejos. Fuente: Elaboración propia.

Carpentier y Mageau (2013) sugieren que para que el feedback orientado al cambio de calidad sea eficaz, debe ser entregado rápidamente (lo más rápidamente posible después de la actuación deportiva) y de manera privada pero con un considerable tono de voz (de manera respetuosa y sin el gritar) al deportista (Cusella, 1987; Tracy, Van Dusen, y Robinson, 1987).

Según un estudio de Smith (2007) realizado dentro del ámbito laboral, el feedback orientado al cambio que fomente la autonomía se caracteriza por tres dimensiones, las cuales están vinculadas a consecuencias positivas, tales como una mayor seguridad psicológica de los empleados. Dichas características también, pueden contribuir a hacer que el entrenador dé una comunicación no controladora

(Mouratidis et al., 2010). Pero en palabras de Carpentier y Mageau (2013)“...se puede definir que cuando el feedback orientado al cambio genere objetivos a lo largo de comportamientos pasados, los deportistas pueden interpretar estos (objetivos) como críticas de culpabilidad (e incertidumbre) porque específicamente será demasiado tarde para cambiar sus comportamientos”. Al respecto estos mismos autores comentan que un feedback orientado al cambio que se produce públicamente con un tono de voz no respetuoso, puede provocar vergüenza o representar una forma de amenaza.

CAPITULO II. La Teoría de la Autodeterminación y Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

2.1. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés, Self-Determination Theory; Deci y Ryan, 1985a, 1985b, 1991; Deci y Ryan, 2000, Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000; Ryan y Deci, 2002) es una macro-teoría de la motivación humana, formada hasta el momento por seis mini-teorías que explican el funcionamiento de la motivación en los seres humanos en contextos sociales. La teoría, entre otras cosas, analiza el grado en el que la conducta humana es volitiva o autodeterminada, esto es, el grado en el que la gente decide sus acciones con el mayor nivel de reflexión y aborda esas acciones con un completo sentido de elección (Ryan y Deci, 2000).

En la Teoría de la Autodeterminación (TAD) se considera que la representación más completa del ser humano, es en cuando las personas se muestran como curiosas, vitales y autodeterminadas, y que en su mejor representación están activas e inspiradas, buscan el aprendizaje, dominan nuevas habilidades y aplican su talento de forma responsable (Ryan y Deci, 2000). Teniendo como aceptación general que en la TAD que los seres humanos son organismo activos con tendencias innatas hacia el crecimiento personal, y a implicarse de forma óptima y eficaz en el entorno que les ha tocado vivir. Se defiende que sí en su interacción con el medio las personas regulan sus conductas de forma voluntaria y volitiva, se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar, mientras que sí por el contrario el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada, y se desarrollará el malestar (Ryan y Deci, 2000, 2002).

Según la TAD (Deci y Ryan, 1985, 2000), la salud psicológica de los seres humanos y el funcionamiento óptimo es facilitado por los contextos interpersonales que apoyan la necesidad de autonomía, es decir, el deseo universal de sentir que uno es el origen de las propias acciones y que las acciones están en concordancia con los valores propios.

Por lo tanto, podemos decir que la TAD constituye un modelo explicativo de la motivación humana que ha sido aplicado a diversos ámbitos, entre ellos, la actividad física y el deporte (Deci y Ryan, 1985a). La TAD determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada (Moreno y Martínez, 2006). Esto es, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

La TAD comienza adoptando la suposición de que todos los individuos tienen tendencias naturales, innatas, y constructivas para desarrollar un sentido cada vez más elaborado y unificado, de sí mismo. Es decir, asumimos que la gente tiene una propensión primaria para forjar las interconexiones entre los aspectos de sus propias mentes, así como con otros individuos y grupos en sus mundos sociales (Ryan y Deci, 2002).

La TAD acepta la tendencia integradora en general como un aspecto fundamental de la vida humana, la teoría también sugiere que esta tendencia, no se puede dar por sentado. Por el contrario, postula que existen factores sociales contextuales claros y determinables que apoyan esta tendencia innata, y que hay otros factores especiales que obstaculizan o impiden este proceso fundamental de la naturaleza humana. En consecuencia, la TAD predice una amplia gama de resultados de desarrollo, que van desde un autonomía relativamente activa e integradora a una autonomía muy fragmentada y a veces pasiva, reactiva, o alineada, como una función de las condiciones socio-ambientales (Ryan y Deci, 2002).

Por lo tanto, la TAD es una macro-teoría de la motivación humana que aborda cuestiones básicas como el desarrollo personal, la auto-regulación, las necesidades psicológicas universales, las metas y aspiraciones culturales para la motivación y el impacto de los ambientes sociales sobre la motivación, el afecto, la conducta y el bienestar (Deci y Ryan, 2008). La TAD propone tres necesidades, cada una de las

cuales ha demostrado ser esencial para la integración de una variedad de fenómenos revelados empíricamente (Ryan y Deci, 2002).

2.1.1. Las Necesidades psicológicas básicas y el contexto social.

La TAD considera que el ser humano nace con tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación con los demás y competencia), que necesita satisfacer para el correcto funcionamiento de la salud, el bienestar y el rendimiento. En función del grado de satisfacción de estas necesidades, el nivel de autodeterminación que desarrolle el sujeto será mayor o menor (ver Figura 8).

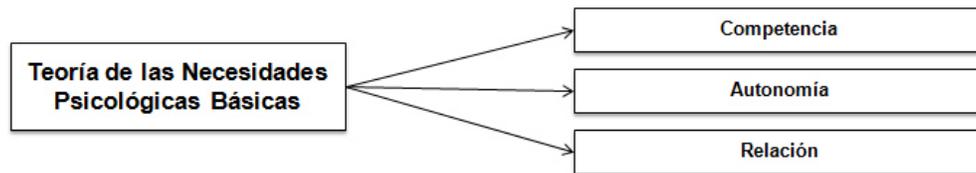


Figura 8. Relación de la TAD con las necesidades básicas. Fuente: Tomado Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

Naturaleza de las necesidades

Entre las propiedades que separan al sujeto motivado del desmotivado, se encuentra la dependencia del primero de la satisfacción de las necesidades. Por lo tanto, los seres vivos deben de participar en los intercambios continuos con su entorno para sacar de esas necesidades aquello que les permita, preservar, mantener y mejorar su funcionamiento (Ryan y Deci, 2002).

El concepto de las necesidades, como tal, es importante, ya que proporciona un criterio para especificar lo que es esencial para la vida. (Ryan y Deci, 2002). Pero según la definición de la TAD, las necesidades psicológicas básicas son universales, es decir, representan exigencias innatas más que motivos adquiridos como tal, y se espera que éstas sean evidentes en todas las culturas y en todos los períodos del desarrollo (Deci y Ryan, 2002). Pero al mismo tiempo, el concepto habla de la

naturaleza orgánica, porque los organismos están "construidos por" la satisfacción de las necesidades, es decir, que han desarrollado estructuras funcionales y sensibilidades que pueden llevar al sustento y a la integridad (Deci y Ryan, 2000).

Por lo tanto, cuando una persona es consciente de una necesidad como meta objetiva, la mente humana se esforzará para satisfacer esta necesidad y en medida de lo posible, se moverá voluntariamente hacia las situaciones que proporcionen satisfacción (Deci y Ryan, 2002).

Se postula que las personas cuando interaccionan con su ambiente necesitan sentirse competentes y que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo tanto de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985a; Balaguer, 2002) como del bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000). Para acercarse a una definición, se podría mencionar que, una necesidad básica, sea esta fisiológica (Hull, 1943) o psicológica, es un estado energizante, que si es satisfecho, conduce hacia la salud y el bienestar (Ryan y Deci, 2000).

La necesidad de *Autonomía*, se refiere al grado en el que la persona percibe que es el origen de su propia conducta (De Charms, 1968). Una persona es autónoma cuando actúa por su propio interés y voluntad. Cuando somos autónomos la conducta emerge del propio yo, de modo que si el contexto favorece su emergencia, las personas se sentirán satisfechas en esta necesidad psicológica, mientras que si el entorno la impide entonces la autonomía estará frustrada (Deci y Ryan, 1985).

Cuando se perciben autónomos, los individuos experimentan su comportamiento como una expresión de sí mismos, aún cuando las acciones están bajo la influencia de fuentes exteriores, sienten iniciativa y valor con respecto a su actuación (Deci y Ryan, 2002).

La necesidad de autonomía se define como un deseo inherente de actuar con un sentido de la elección y la voluntad, es decir, ser un autor de las acciones de uno y sentirse psicológicamente libre (Deci y Ryan, 2000). La autonomía humana se

refleja en la experiencia de la integridad, la voluntad y la vitalidad que acompaña a la acción autorregulada (Ryan, 1993).

Dentro de la TAD, la autonomía se refiere a la auto-organización y autorregulación, que transmite una considerable ventaja adaptativa, de las cuales las acciones de la mayor autonomía de un individuo. Cuando la autonomía es saciada, los individuos se consideran a sí mismo como los promotores de sus decisiones y las características de su comportamiento reflejan sus verdaderas intenciones y decisiones (Deci y Ryan, 1985).

La necesidad de *Relación* se refiere a la sensación de sentirse conectado y respetado por los otros, y tener un sentimiento de pertenencia tanto con otros individuos y como con la comunidad (Ryan, 1995). Expresa el deseo de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente implicado en relaciones de calidad (Baumeister y Leary, 1995; Guisinger y Blatt, 1994; Ryan, 1991).

Es decir, establecer lazos emocionales cercanos con otras personas. Por lo tanto, la necesidad de relación con otros, sin preocuparse por el logro de un resultado, coincide en el sentido psicológico de estar en comunión o en unión segura con otros (Deci y Ryan, 2002).

La necesidad de *Competencia* es el resultado positivo de las interacciones con el ambiente (deseo de interactuar de forma eficaz con el ambiente), de exploraciones, aprendizajes y la adaptación. Para Ryan y Deci (2002) la necesidad de competencia lleva a la gente a buscar desafíos que son óptimos para sus capacidades (p.e., mejorar las habilidades). Es la necesidad de ser eficientes en las interacciones con el entorno, y refleja el deseo que tienen las personas por ejercitar sus capacidades y habilidades; y al ejercitarlas buscar y superar sus retos (Deci y Ryan, 1985a).

Se representa como la necesidad de sentirse efectivo y mostrar maestría en el contexto en el que uno se desenvuelve (Balaguer, Castillo y Duda, 2008). La competencia no es entonces una habilidad lograda o la capacidad, sino más bien es un sentido de confianza y eficacia en la acción (Deci y Ryan, 2002).

La satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas fomentan positivamente la autoestima, salud general, vitalidad y negativamente la ansiedad y somatización (Álvarez, 2005). Aunque es importante señalar que dentro de la TAD, el concepto de necesidades psicológicas básicas es bastante diferente de los motivos personales, deseos o esfuerzos (Álvarez, 2005). En diversas investigaciones, Balaguer basándose en diferentes estudios (p.e., Blanchard, Vallerand, 1999; Vallerand y Losier, 1999) informa que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas (autonomía, relación y competencia) actuó como predictor positivo de la motivación autodeterminada.

Así mismo (Balaguer, Castillo, Moreno y Soriano, 2005) en un estudio con jóvenes jugadores de fútbol, se reportó que las percepciones de competencia y autonomía se relacionaban positivamente con la motivación autodeterminada. Por lo tanto, al fracasar en proporcionar los apoyos para estas necesidades, no solo de los niños, sino también de los estudiantes, los empleados, los pacientes, y los atletas, los agentes socializadores y las organizaciones contribuyen a la enajenación y al malestar (Ryan y Deci, 2000).

2.2. Componentes básicos de la Teoría de la Autodeterminación

Como hemos comentado anteriormente, la TAD está compuesta por seis mini-teorías, (ver www.selfdeterminationtheory.org). *La Teoría de la Evaluación Cognitiva* (TEC) (*Cognitive Evaluation Theory* [CET]); *Teoría de la Integración Orgánica* (TIO) (*Organismic Integration Theory* [OIT]); *Teoría de Orientaciones de Causalidad* (TOC) (*Causality Orientations Theory* [COT]); la *Teoría de las Necesidades Básicas* (TNB) (*Basic Need Theory* [BNT]); *Teoría de los Contenidos de Meta* (TCM) (*Goal Contents Theory* [GCT]); y la *Teoría de las Relaciones* (TMR) (*Relationships Motivation Theory* [RMT]).

A continuación se presenta una breve explicación de las mini-teorías que forman parte de la TAD (Deci y Ryan, 1985a).

La Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC), (CET, por sus siglas en inglés, Cognitive Evaluation Theory; Deci, 1975; Deci y Ryan, 1980); considerada como la parte fundamental de la TAD y la más conocida y utilizada en el ámbito deportivo. Esta teoría estudia los efectos de los acontecimientos externos sobre la motivación intrínseca, y como el uso de recompensas extrínsecas disminuyen este tipo de motivación, por lo que también explica la forma en que las personas se relacionan con las recompensas externas. (Ryan y Deci, 2002).

La Teoría de la Integración Orgánica (TIO), (OIT, por sus siglas en inglés Organismic Integration Theory; Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Connell, 1989) se ocupa de la internalización e integración de valores y regulaciones. Fue formulada para explicar el desarrollo de las dinámicas de la motivación extrínseca, así como el grado en el cual los individuos experimentan una autonomía, mientras se comprometen con comportamientos motivados extrínsecamente, y los procesos a través de los cuales las personas asumen los valores y costumbres de sus grupos y culturas (Ryan y Deci, 2002).

La Teoría de las Orientaciones Causales (TOC), (COT, por sus siglas en inglés, Causality Orientations Theory; Deci y Ryan, 1985b); se formuló para describir las diferencias individuales en la tendencia de la gente a orientarse hacia ambientes y regular el comportamiento de varias maneras. Así mismo, describe y evalúa tres tipos de orientaciones de causalidad: la orientación de la autonomía donde las personas actúan por el interés y la valoración de lo que está ocurriendo; la segunda es la orientación de control, aquí, la atención se centra en las recompensas, ganancias, y la aprobación de los demás; la tercera y última es la orientación impersonal o no motivación, (amotivación) caracterizado por la ansiedad sobre la competencia (DeciyRyan, 1985b).

La Teoría de las Necesidades Básicas (TNB), (BNT, por sus siglas en inglés, Basic Needs Theory; Ryan y Deci, 2000, Deci y Ryan, 2002) aborda el concepto de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y competencia) y su relación con la salud psicológica y el bienestar. (Ryan y Deci, 2000).

La Teoría de los Contenidos de Metas (TCM), (GCT, por sus siglas en inglés, Goal Contents Theory; Ryan, Williams, Patrick y Deci, 2009; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010) surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas, así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de la persona u otras consecuencias. Expone el impacto de las metas extrínsecas como el éxito y las intrínsecas, referidas al crecimiento personal, en el bienestar (Lacárcel, 2011).

La sexta y última mini-teoría -hasta el momento- es la Teoría de la Motivación de las Relaciones (TMR) (RMT, por sus siglas en inglés, Relationships Motivation Theory; Deci y Ryan, 2014), dicha teoría se centra en el desarrollo y el mantenimiento de las relaciones personales cercanas, como los mejores amigos y las relaciones románticas de pareja.

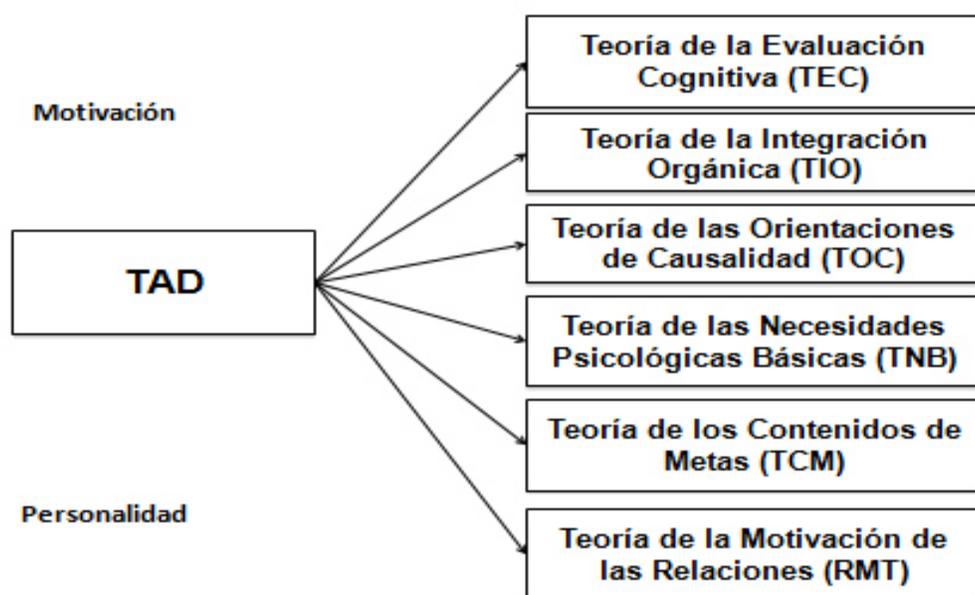


Figura 9. Esquema de las mini-teorías que forman parte de la Teoría de la Autodeterminación. Fuente: Tomado Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

A continuación se describen de manera más detallada las seis mini-teorías que conforman la TAD (ver Figura 9).

2.2.1 Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC).

Esta mini-teoría se centra en explicar como influyen los factores externos en la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2012). En este sentido, Frederick y Ryan (1995), resumieron la TEC a través de unas hipótesis, que describen el efecto que puede tener el contexto en la motivación intrínseca:

- La motivación intrínseca es autodeterminada por naturaleza. Cualquier situación que conlleve un locus percibido de causalidad externo, disminuirá la motivación intrínseca.

- La motivación intrínseca aumenta con sentimientos de competencia y de reto o desafío. El contexto social (p.e., feedback proporcionado por el entrenador) conduce a sentimientos de competencia durante la acción, que puede desarrollar la motivación intrínseca. Por tanto, el feedback que promueva la eficacia, y la libertad, ayudarán a lograr la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Pero estos sentimientos de competencia no desarrollarán la motivación intrínseca a menos que vayan acompañados por la sensación de autonomía, o en términos atribucionales, por la percepción de un locus interno de causalidad (DeCharms, 1968).

DeCharms (1968), usando el concepto de locus de causalidad percibida de Heider (1958), describe dos tipos de motivación: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca; DeCharms sugiere que para la motivación extrínseca, las personas perciben que el locus de iniciación y regulación de su conducta es externa a sí misma, mientras que con la motivación intrínseca la persona percibe que ese locus parte de dentro de sí misma. La TAD ha seguido, solo en parte, la perspectiva de DeCharms, pues está de acuerdo con que las acciones motivadas intrínsecamente conllevan invariablemente un locus de causalidad percibido interno, y que la motivación intrínseca tiende a ser minada cuando los factores contextuales conducen hacia un locus de control percibido externo, pero la visión de la TAD acerca de la motivación extrínseca es más diferenciada pudiéndose llegar a un menor o mayor grado de interiorización de la conducta extrínsecamente motivada (Ryan y Deci, 2000; Ryan y Deci, 2002).

Las investigaciones revelan que no sólo las recompensas tangibles, sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca, ya que conducen hacia la percepción de un “locus” externo de causalidad (Ryan y Deci, 2000). Mientras que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección desarrollarán la motivación intrínseca, ya que generan una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985b). Tales resultados se han encontrado también en el contexto deportivo (Frederick y Ryan, 1995).

Más específicamente, Deci y Ryan (1985a) sugirieron que hay dos procesos cognitivos primarios a través de los cuales los factores contextuales afectan a la motivación intrínseca. El primer cambio es cuando, *el locus de causalidad percibida se relaciona con la necesidad de autonomía*: cuando un evento solicita un cambio en las percepciones hacia uno más externo, la motivación intrínseca se debilitará; mientras que, cuando un evento solicita un cambio hacia un locus percibido más interno, la motivación intrínseca aumentará. Las recompensas tangibles, provocan un cambio hacia un lugar más externo en la percepción de la causalidad para la actividad recompensada.

El segundo cambio es cuando, *en el proceso de percepción de competencia, se refiere a la necesidad de la competencia*. Una vez que se incrementa la percepción de competencia, la motivación intrínseca tenderá a ser mayor mientras que, cuando un evento disminuye la percepción de competencia, la motivación interna se debilitará (Ryan y Deci, 2002).

Aunque el apoyo a la autonomía y la competencia son altamente relevantes para hacer variar la motivación intrínseca, existe un tercer factor que contribuye a su expresión: *las relaciones*. La TEC sugiere que los ambientes o contextos sociales pueden facilitar o entorpecer la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Para resumir, esta teoría sugiere que los contextos sociales pueden facilitar o impedir la motivación intrínseca, mediante el apoyo o frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación con los demás y competencia).

Para Deci y Ryan (1991) los factores socio-contextuales que incrementan la motivación intrínseca son:

- Apoyo a la autonomía. Para Deci y Ryan (1985a, 1991), un contexto en el que se apoya a la autonomía es aquel en el que se promueve la elección, se minimiza la presión para ejecutar las tareas de una manera determinada y se fomenta la iniciativa.

- Estructuración del contexto. La motivación intrínseca aumenta si en el contexto (p.e., entrenamiento o en la competición) se refuerzan las conductas y si las condiciones en las que se da el refuerzo y las expectativas están claras (Deci y Ryan, 1991).

- Implicación interpersonal. Esta dimensión describe la calidad de la relación entre las personas que ocupan puestos de autoridad (entrenador) y las personas con las que interactúa (deportistas). Un equipo en el que se aumenta la motivación intrínseca sería aquél en el que el entrenador dedica tiempo, energía y afecto a los deportistas (Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008).

2.2.2. Teoría de la Integración Orgánica (TIO).

Esta teoría establece que la motivación es un continuo con diferentes niveles de autodeterminación, que vienen estipulados por los distintos tipos de motivación que establece la teoría (Deci y Ryan, 2000).

La TIO detalla las diferentes formas de motivación y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000). La interiorización es un concepto básico en la teoría de la autodeterminación, que se define como el proceso por el que valores o actitudes que son establecidos por el orden social pasan a realizarse sin la necesidad de ningún castigo o refuerzo (sin contingencia para su ejecución).

Se han llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones (p.e., Kipp y Amorosse, 2008) para entender por qué las personas deciden participar en el deporte. En la práctica deportiva existen diferentes razones para participar en una

actividad o en otra, y que tienen diferente grado de autodeterminación. La TAD defiende la existencia de un continuo de autodeterminación en los tipos de motivaciones figurando la amotivación en un extremo, a continuación la motivación extrínseca en el medio y denotando un mayor grado de autodeterminación, motivación intrínseca en el otro extremo (Deci y Ryan, 2000).

La motivación intrínseca, hace referencia a los motivos de práctica relacionados con la actividad o tarea que se realiza y que son propios del desarrollo de la actividad por sí. Supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1972; Deci y Ryan, 1985a). Así pues, se caracteriza por un locus interno de causalidad y un interés y satisfacción inherente a la propia actividad.

El segundo gran constructo es la motivación extrínseca, que se basa en los motivos de práctica ajenos a la propia actividad, siendo por tanto una motivación externa a la tarea que se está desarrollando (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon, 1997).

El tercer componente motivacional es denominado en inglés “amotivation”, que ha sido traducida al castellano por diferentes palabras (p.e., amotivación, desmotivación) según cada autor, en este estudio se designa como “no motivación”, lo que concuerda con la denominación de otros estudios de este contexto (Balaguer et al., 2008; López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán, 2011). Esta última dimensión hace referencia a la falta de motivación para desarrollar una tarea o actividad en un contexto determinado. La no motivación puede ocurrir cuando un individuo no percibe contingencias entre su comportamiento y las consecuencias del mismo, existe falta de habilidad percibida y/o existe la creencia de que la actividad que se realiza no es importante o interesante (Ntoumanis, Pensgaard, Martin, y Pipe, 2004).

Estos tres tipos de motivación, se subdividen en diferentes componentes explicados en el desarrollo de la teoría (Deci y Ryan, 1985a; 2000). Aunque existen algunas discrepancias, por un lado, Baldwin y Caldwell (2003) o Ryan y Deci (2000, 2003), plantean la existencia de seis factores que conformarían los diferentes tipos

de motivación; mientras que Pelletier et al. (1995) y Vallerand y Rousseau (2001), defienden la hipótesis de que existen ocho niveles de autodeterminación, que sustentarían el continuo de la teoría.

Esta diferencia en cuanto al número de componentes que posee la motivación (Figura 10) se produce por la interpretación que se le da a la motivación intrínseca. Para autores como Vallerand y Rousseau (2001), la motivación intrínseca es un constructo compuesto por tres tipos diferentes de motivación, que se corresponden con la motivación por estimularse/practicar, motivación por conocer/aprender y motivación por mejorar/perfeccionar habilidades, mientras que para Deci y Ryan (2000) y otros autores la motivación intrínseca es un constructo unitario, y que a pesar de que existen diferentes motivos que se engloban dentro de este tipo de motivación, no existe una evolución en cuanto a la autodeterminación, sino que cualquier motivo intrínseco, posee el mismo nivel de autodeterminación. Esta última opción de unificar los diferentes tipos de motivación intrínseca, es la más seguida por la comunidad científica, ya que es la más utilizada en las investigaciones (Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001).

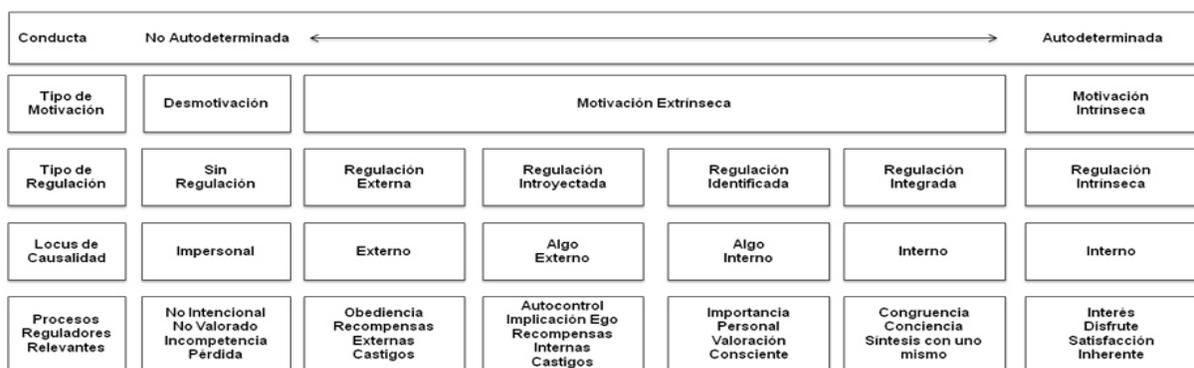


Figura 10. Continúo de la teoría de la autodeterminación de la teoría de la integración. Tomado de: Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

Resumiendo, la TIO establece que la motivación es un continuo, caracterizado por diferentes tipos de autodeterminación, de tal forma que de menos a más

autodeterminada encontramos la no motivación, motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

A continuación, se describen los diferentes niveles de motivación (Deci y Ryan, 1985a, 2000; Ryan y Deci, 2000):

2.2.2.1. La no motivación.

Es el estado en que se carece de la intención de actuar (Ryan y Deci, 2000). Cuando el deportista está no motivado, simplemente no actúa o actúa pasivamente, además es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, apatía, etc. (Deci y Ryan, 2000).

2.2.2.2. La motivación extrínseca.

Respecto a la motivación extrínseca, existe un acuerdo común a la hora de delimitar las diferentes dimensiones que la componen y que todos los autores estiman en cuatro (Deci y Ryan, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001).

Las conductas extrínsecamente motivadas son aquellas que son realizadas para obtener recompensas o resultados que son ajenos a la propia conducta (Ryan et al., 1997). Se pueden encontrar, según los procesos reguladores que las promueven, la regulación externa, la introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada (ordenadas de menor a mayor autodeterminación).

2.2.2.2.1. La regulación externa.

La regulación externa es la forma menos autónoma de motivación extrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa, por la existencia de recompensas o para evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). Un ejemplo de este tipo de regulación sería cuando las personas realizan actividad física porque “los demás me dicen que debo hacerlo”.

2.2.2.2.2. La regulación introyectada.

La regulación introyectada es el segundo tipo de motivación extrínseca. Este tipo de regulación está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad, así como lograr mejoras del ego (Ryan y Deci, 2000). El sujeto ejerce

presión sobre sí mismo para regular su comportamiento (Moreno y Martínez, 2006), se asocian con pensamientos internos como “deber” o “tener”. Un ejemplo de esta regulación sería cuando la persona tiene pensamientos respecto a la práctica “me siento mal por haber ido al entrenamiento”.

2.2.2.2.3. La regulación identificada.

El tercer nivel de regulación dentro del continuo de la motivación es la regulación identificada (Deci y Ryan, 2000). Con esta regulación los comportamientos resultan más autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos (p.e., beneficios físicos, psicológicos, etc.) y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001). Un ejemplo de esta regulación, sería cuando una persona se identifica con la importancia de la práctica deportiva para mejorar su salud, teniendo más voluntad para hacer cualquier actividad física, pero no será intrínsecamente aceptada (Deci y Ryan, 2000).

2.2.2.2.4. La regulación integrada.

Es la regulación más autodeterminada -exceptuando la motivación intrínseca- de la motivación extrínseca (todavía no se actúa por el placer inherente a la actividad). La regulación integrada ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades (Ryan y Deci, 2000). Sería por ejemplo, cuando las personas se comprometen con la práctica deportiva porque hacen referencia a un estilo propio de vida, siendo coherentes con su estilo (Moreno y Martínez, 2006). Un ejemplo de esta regulación sería cuando la persona realiza actividad física porque considera que es fundamental para seguir con su estilo de vida activo y saludable que lleva, siendo la práctica diaria un pilar básico de vida.

Diversos autores (p.e., Baldwin y Caldwell, 2003; Vallerand y Rousseau, 2001), señalan que este tipo de regulación no aparece en las personas hasta que no tienen cierto grado de madurez, por lo que en investigaciones con niños y adolescentes deciden no incluir esta regulación.

Proceso de Internalización

Cuando las personas interiorizan las regulaciones y las asimilan en sí mismo, experimentan más autonomía en la acción. Esto puede ocurrir por etapas, a través del tiempo, sin embargo, no necesariamente tiene que ser un continuo de desarrollo en el sentido de que las personas tienen que progresar a través de cada una de las etapas de la internalización con respecto a una regulación en particular. Más bien, ellos pueden internalizar con relativa facilidad una nueva regulación comportamental en cualquier punto a lo largo de este continuo en dependencia tanto de las experiencias previas como de los factores situacionales actuantes (Ryan, 1995).

Por lo tanto, la internalización, hace referencia al proceso mediante el cual las personas aceptan valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social, pero no atractivos de manera intrínseca (Chirkov, Kim, Ryan, y Kaplan, 2003; Deci y Ryan, 2000, 2002).

Es decir, no siempre se comienza a realizar una actividad porque sea intrínsecamente atractiva, sino que puede comenzar por otro tipo de motivos (recompensas, castigos, necesidad social...) y a partir de ahí, se desarrollaría un proceso mediante el cual esos motivos extrínsecos van adquiriendo un tipo de regulación que se va acercando a la intrínseca, y el locus de causalidad se va haciendo más interno (Chirkov y cols, 2003).

2.2.2.3. La motivación intrínseca.

La motivación intrínseca, es la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender, sin recibir una gratificación externa directa (Ryan y Deci, 2000). Por lo tanto, la motivación intrínseca permite a las personas involucrarse en sus actividades de un modo espontáneo y libre, ya que su fundamentación es la experiencia del interés y del disfrute (Ryan y Deci, 2002). Así, un deportista motivado intrínsecamente realiza la práctica por la satisfacción y el placer inherente de la propia actividad (porque le produce satisfacción y/o la emoción cuando practica la actividad).

2.2.3. Teoría de las Orientaciones de Causalidad (TOC)

La TOC describe las diferencias individuales en la tendencia de la gente a orientarse hacia ambientes y regular el comportamiento de varias maneras. Así, Deci y Ryan (1985b, 2000) diferenciaron tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la *orientación de control*, la *orientación de autonomía* y la *orientación impersonal* (Deci y Ryan, 1985a).

2.2.3.1. La orientación de control.

La orientación de control implica encaminarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse (Deci y Ryan, 2000). Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985a). Esta orientación se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no teniendo una relación positiva con el bienestar (Ryan y Deci, 2002).

2.2.3.2. La orientación de autonomía.

La orientación de autonomía implica un comportamiento en base a los intereses y valores de auto-establecidos (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2002). Las personas con orientación a la autonomía tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Suele relacionarse positivamente con la autoestima, la motivación intrínseca, el bienestar, etc.

2.2.3.3. La orientación impersonal.

La orientación impersonal implica centrarse en los indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente, se refiere a la motivación y a la falta de acción intencional (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2002). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Por lo tanto, los factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva

están asociados con un locus de control externo y se asocia negativamente con el bienestar.

2.2.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNB)

El concepto de las necesidades psicológicas básicas ha jugado un papel importante dentro de la TAD (Ryan y Deci, 2002), tanto que el nivel de autodeterminación se basa en la percepción del nivel de satisfacción de las tres necesidades básicas (autonómica, relación con los demás y competencia) que son básicas, innatas y universales (Deci y Ryan, 1985a, 2000; Ryan y Deci, 2000). Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 229).

Esta teoría asume que existen tres necesidades: la necesidad de autonomía, la necesidad de relación y la necesidad de competencia, que fueron definidas por Deci y Ryan (1991) de la siguiente manera:

- Autonomía: comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o voto para determinar su propio comportamiento.

- Relación con los demás: hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social.

- Competencia: se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia.

Cada una de ellas juega un papel importante para el desarrollo y el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades.

De hecho, en la teoría de la autodeterminación, las necesidades básicas constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de

motivación, así como en otras consecuencias (p.e., bienestar psicológico, autoestima, vitalidad, etc.). Numerosos estudios (p.e., McDonough y Crocker, 2007; Moreno, Conte, Borges y González-Cutre, 2008; Standage, Duda y Ntoumanis, 2006) han utilizado las necesidades psicológicas básicas como mediadores, prediciendo positivamente las formas de motivación más autodeterminadas.

Para calificar como una necesidad, una fuerza motivadora debe tener una relación directa con el bienestar, debido a que cuando estás satisfecho se promueve el bienestar, pero el estar frustrado conduce a consecuencias negativas.

La satisfacción de estas necesidades en el contexto físico-deportivo llevará al practicante a experimentar estados de motivación intrínseca, caracterizados por la búsqueda del disfrute durante la práctica. Por el contrario, la frustración de dichas necesidades generará una mayor motivación extrínseca (convirtiéndose la actividad solamente en un medio para conseguir algo) o incluso en no motivación (Decí y Ryan, 2000).

Desde la teoría de las necesidades psicológicas básicas se defiende que la creación de climas de apoyo a la autonomía por las figuras de autoridad (p.e., entrenadores) favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía (sentimiento de tener elección y ser el iniciador de las propias acciones, De Charms, 1968), de competencia (sentimiento de ser capaz de interactuar de forma eficaz con el ambiente; White, 1959), y relación (sentirse conectado y valorado por los otros, Baumeister y Leary, 1995), y que esto a su vez repercute en un mayor bienestar (González, 2015).

2.2.4.1. El bienestar de los deportistas.

La TAD postula que el contexto social influye en el bienestar y el malestar de las personas, y esta influencia está mediada por el grado en el cual las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y competencia) están satisfechas o frustradas. Postula que tanto las condiciones ambientales adecuadas como las diferencias individuales actúan como antecedentes de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los deportistas contribuyendo a facilitar su

proceso de crecimiento natural. Este crecimiento natural se refleja en indicadores tales como la vitalidad y la salud mental. Sin embargo, los procesos que perjudiquen la autonomía, la relación y la competencia de las personas se asociarán con un peor bienestar y un mayor malestar (Deci y Ryan, 2000). La mente humana se esforzará para satisfacer estas necesidades y en medida de lo posible, se moverá hacia la situación que le proporcione satisfacción (Deci y Ryan, 2002).

Por lo tanto, la calidad de la experiencia deportiva -y con ello la satisfacción de las tres necesidades- es lo que contribuye a la promoción del bienestar o del malestar de los participantes (p.e., Duda y Balaguer, 2007). Como se visualiza, es muy importante comprender los factores que contribuyen al bienestar y al malestar de los deportistas, para conocer la vía a través de la cual se promueve la calidad de las experiencias deportivas y poder evitar las experiencias traumáticas que aumenten el malestar en los contextos deportivos.

2.2.4.2 Perspectiva hedónica y eudaimónica.

El bienestar es considerado como un constructo complejo y multidimensional al que se le ha atribuido una amplia variedad de definiciones a lo largo del tiempo. Desde la época de los antiguos filósofos griegos, donde los pensadores (p.e., Aristipo y Aristóteles, 1985) coincidían en que un denominador común de la conducta humana era el deseo de lograr la felicidad. Actualmente, la psicología contemporánea diferencia dos perspectivas principales sobre el bienestar: la perspectiva hedónica y la perspectiva eudaimónica (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2001; Waterman, 1993).

Por un lado, la perspectiva hedónica asocia el bienestar con el placer y la felicidad. Actualmente se ha equiparado este tipo de bienestar con el bienestar subjetivo (p.e., Kahneman, Diener y Schwarz, 1999). Se defiende que el bienestar subjetivo es la consecución del placer y la evitación del dolor (Kahneman et al, 1999; Waterman, 1993). Además, aunque no existe una concepción clara acerca de cómo se experimenta el hedonismo, el disfrute hedonista puede ir acompañado de la satisfacción de necesidades basadas en aspectos físicos, sociales e intelectuales (Waterman, 1993).

Dos de los indicadores más comunes utilizados para evaluar las experiencias de bienestar hedónico son el afecto positivo y el afecto negativo (Diener, 1984). La satisfacción con la vida es considerada también como otro indicador de bienestar subjetivo, aunque este constructo no captura la esencia del hedonismo tan bien como el afecto positivo (Deci y Ryan, 2002; Ryan, Huta y Deci, 2008).

Por otro lado, desde la perspectiva eudaimónica considera al bienestar como algo más que la mera felicidad; se equipara este tipo de bienestar con el bienestar psicológico, definido como un estado que conduce a la actualización del potencial humano (p.e., Ryan y Deci, 2002; Ryff y Singer, 1998). Esta segunda perspectiva del bienestar también tuvo sus orígenes en la época de los antiguos filósofos griegos. En este caso, Aristóteles (1985) rechazó la visión hedonista del bienestar y en su lugar propuso el concepto de eudaimonia, defendiendo que la auténtica felicidad se encuentra implícita en la realización de una actividad donde se expresa la virtud de la persona (Waterman, 1993).

Según Waterman (1993) y Ryan y colaboradores (2008), la eudaimonia se expresa a través del hecho de vivir de acuerdo con el verdadero yo y con las potencialidades personales. Por lo tanto, se podría definir como la autorrealización en la búsqueda del desarrollo de las valiosas potencialidades humanas y en la consecución de los objetivos de nuestra vida (Waterman, 1993). De acuerdo con Aristóteles y sus primeros trabajos sobre la eudaimonia, se considera que este concepto abarca la calidad de las experiencias vividas (Waterman, 1993). En este sentido, el concepto de bienestar no es meramente el reflejo del producto material o emocional de una actividad; sino que más bien la eudaimonia refleja una forma de vida centrada en lo que es intrínsecamente importante para los seres humanos (Ryan et al., 2008).

La eudaimonia ha sido conceptualizada en la literatura a través de diferentes indicadores, los más utilizados incluyen la implicación (p.e., Hodge, Lonsdale y Jackson, 2009), la autoestima (p.e., Felton y Jowett, 2013) y la vitalidad subjetiva (p.e., Adie, Duda y Ntoumanis, 2012; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2012).

Como se ha dicho anteriormente, la vitalidad subjetiva es un indicador de bienestar eudaimónico, que puede definirse como una experiencia psicológica consistente en poseer entusiasmo y ánimo, que lleva a la persona a sentirse realmente viva (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon, 1997).

Es importante señalar que estos dos enfoques (el hedónico y el eudaimónico) sobre del bienestar no son polos opuestos, sino complementarios. En este sentido, parece existir un consenso general que defiende que la eudaimonia es una condición suficiente, aunque no necesaria, para lograr el bienestar subjetivo (Ryan et al., 2008). Esto puede demostrarse con el hecho de que una persona que se involucra en una actividad coherente con sus propios valores y en la que desarrolle sus potencialidades (indicadores de una actividad eudaimónica), puede experimentar afectos positivos (p.e., bienestar hedónico). Sin embargo, existen otras muchas situaciones en las que una persona puede experimentar afectos positivos, pero que no necesariamente reflejarán experiencias de bienestar eudaimónico (Waterman, 1993).

Centrándose en el contexto deportivo, es posible que un deportista que se esfuerza continuamente por desarrollar su potencial y se sacrifica por alcanzar unos objetivos (perspectiva eudaimónica), en algunas ocasiones no se sienta apasionado y feliz automáticamente (perspectiva hedónica), pero sin duda alguna lo hará cuando perciba que va consiguiendo los objetivos planteados.

En este sentido, se considera que los deportistas pueden experimentar elevados niveles de afecto positivo como resultado de estar en pleno funcionamiento, implicados en la actividad que realizan, y además estar desarrollando su potencial deportivo, característico de la eudaimonia (Ryan et al., 2008). En este caso, la eudaimonia podría ser una condición suficiente para la experiencia de bienestar hedónico (p.e., afecto positivo). Sin embargo, existirán otras condiciones en las que las personas se focalicen en obtener placer y evitar el dolor y esto les alejará de la eudaimonia. Por ejemplo, cuando el único objetivo de la felicidad es la consecución del placer, como en la perspectiva hedónica, los deportistas podrían utilizar técnicas menos deseables (p.e., hacer trampas) para conseguir el estado esperado de

felicidad, y esto sería contraproducente para el bienestar eudaimónico (Ryan et al., 2008).

La TAD defiende que el bienestar eudaimónico sólo es alcanzable cuando las tres necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación están satisfechas. A pesar de que la TAD aborda la perspectiva eudaimónica del bienestar, esta teoría también defiende que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas fomenta igualmente el bienestar subjetivo, como por ejemplo el afecto positivo o la felicidad, pertenecientes al enfoque hedónico (Ryan y Deci, 2002).

2.2.5. Teoría de los Contenidos de Metas (TCM)

La quinta mini-teoría, denominada teoría de los contenidos de metas (TCM), surge de las diferencias entre los objetivos intrínsecos y extrínsecos y su impacto en la motivación y el bienestar de la persona (Ryan et al., 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). Esta teoría mantiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006).

En el estudio de Sebire, Standage, y Vansteenkiste (2009) se midieron las metas intrínsecas (p.e., desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (p.e., imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaba positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, con el ejercicio, con el auto-concepto físico, y con el bienestar psicológico. Por el contrario, los objetivos extrínsecos (p.e., la fama o la imagen) no tienden a mejorar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y por lo tanto no fomentan el bienestar, incluso hasta cuando uno tiene éxito en alcanzarlos (Kasser y Ryan, 1996; Niemiec, Ryan y Deci. 2009).

2.2.6. Teoría de la Motivación de las Relaciones (RMT)

Por último, la teoría de la motivación de las relaciones (RMT), tiene que ver con el desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales cercanas, tales como los mejores amigos y parejas, así como el pertenecer a grupos, cabe resaltar que se centra en la relación, siendo una de las tres necesidades psicológicas básicas.

Esta teoría de la motivación de las relaciones postula que una cierta cantidad de relaciones e interacciones no sólo es deseable para la mayoría de la gente, pero en realidad es esencial para su ajuste y bienestar, porque el relacionarse proporciona satisfacción de la necesidad de relación.

Diferentes investigaciones (p.e., La Guardia, Ryan, Couchman y Deci, 2000) muestran que no sólo es necesario la satisfacción de la necesidad de relación de una manera alta, sino que necesitan también la satisfacción de la autonomía y la competencia (la satisfacción de estas dos necesidades contribuyen de forma independiente a los resultados positivos de la relación).

Por lo tanto, los resultados encontrados muestran que las tres necesidades psicológicas básicas, son esenciales para el bienestar óptimo y que se apoyan mutuamente debiendo estar satisfechas con el fin de que las personas experimenten la más alta calidad en las relaciones (Deci y Ryan, 2014).

CAPITULO III. Feedback y su relación con las Necesidades Psicológicas Básicas

En el presente capítulo se realiza una revisión de los estudios que han analizado las relaciones entre el feedback y la teoría de las necesidades psicológicas básicas. Asimismo, se presentan investigaciones que asocian el feedback con la vitalidad subjetiva dentro del contexto deportivo y las necesidades psicológicas básicas con el bienestar.

3.1. Investigaciones que relacionan feedback y las necesidades psicológicas básicas

Carpentier y Mageau (2013), realizaron un estudio con una muestra de 340 deportistas (134 hombres y 206 mujeres) cuya media de edad era 15.12 años y en la cual participaron también 58 entrenadores, con una media de edad de 31.14 años. Los resultados mostraron que el feedback orientado al cambio de calidad genera un apoyo a la autonomía cuando se trasmite de forma empática, acompañado de posibles soluciones, basadas en objetivos claros. Los resultados también mostraron que el feedback orientado al cambio de calidad predice mejores resultados que el proporcionar feedback orientado al cambio de cantidad.

Ríos-Escobedo (2015) realizó un estudio donde participaron 377 estudiantes de nivel medio superior, que formaban parte de los equipos representativos de fútbol de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Encontró que existen relaciones positivas y altamente significativas entre todas las variables del estudio (cantidad de feedback correctivo, la percepción legítima, las necesidades psicológicas básicas y el bienestar). Además al analizar el modelo general, observamos que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, ésta a su vez, predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la cual a su vez, predijo la vitalidad subjetiva de los jugadores.

3.2. Investigaciones que relacionan feedback y vitalidad subjetiva

Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010), realizaron un estudio con una muestra 337 deportistas adolescentes griegos con una media de edad de 15.59 años. Los practicantes practicaban tanto deportes individuales como colectivos (p.e., voleibol, waterpolo, baloncesto, fútbol, atletismo). Los resultados muestran que el apoyo de la autonomía se relaciona positivamente con futuras intenciones de práctica, y con el bienestar, mientras que se relacionaba negativamente con el malestar. Estas relaciones fueron parcialmente mediadas por la percepción del feedback correctivo, por la motivación intrínseca, regulación identificada, y la regulación externa.

En el estudio de Tristán, López-Walle, Castillo, Tomás y Balaguer (2012), con una muestra de 232 deportistas de 7 disciplinas deportivas. Encontraron que el estilo interpersonal controlador del entrenador tiene implicaciones negativas sobre la motivación intrínseca de los jugadores. Los autores concluyeron que la transmisión de la cantidad de feedback correctivo en forma de control socava la motivación intrínseca, la cual tiene un poder predictivo significativo en los índices de afectos positivos de los jugadores.

Carpentier y Mageau (2014), realizaron un estudio con 280 deportistas (90 hombres y 190 mujeres) cuya media de edad fue de 15.53 años; y con 48 entrenadores de 30.88 años en promedio. Los resultados mostraron que solo la pasión obsesiva era un predictor significativo del feedback orientado al cambio de calidad. La mayoría de entrenadores informaron de una pasión obsesiva hacia el entrenar “coaching”, estando su feedback orientado al apoyo a la autonomía. Los resultados respecto al feedback orientación a la cantidad, mostraron que los entrenadores eran unos apasionados, y que cuando percibirían que sus deportistas estaban motivados, daban más feedback orientado al cambio. Por el contrario, cuando tenían en cuenta la edad y el género de los deportistas, los entrenadores eran menos apasionados y tendían a dar menos feedback orientado al cambio de cantidad.

3.3. Investigaciones que relacionan las necesidades psicológicas básicas y la vitalidad subjetiva

Adie, Duda y Ntoumanis (2008) en un estudio con una muestra de 539 deportistas (271 hombres y 268 mujeres) con una media de edad de 22.75 años que practicaban deportes individuales y colectivos. Encontraron que las necesidades de competencia y autonomía mediaron de forma parcial la relación entre el apoyo a la autonomía ofrecida por el entrenador y la vitalidad subjetiva.

En otros dos estudios realizados por Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch y Thogersen-Ntoumanis (2011), el primero con una muestra de 303 deportistas femeninas (con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años) que practicaban gimnasia y patinaje artístico, y el segundo con una muestra de 294 deportistas (80 hombres y 214 mujeres) con una edad media de 15.15 años, practicantes de deportes individuales (p.e., atletismo, natación) y deportes colectivos (p.e., fútbol y rugby). Encontraron que el apoyo a la autonomía predice la satisfacción de las necesidades psicológicas; y el estilo controlador predice la frustración de las necesidades psicológicas.

La percepción de la satisfacción de las necesidades en las deportistas predijo positivamente los resultados asociados con la participación en el deporte (vitalidad y afecto positivo), mientras que la frustración de las necesidades predijo, resultados de inadaptación (trastornos alimentarios, burnout, depresión, afecto negativo y los síntomas físicos). Estas investigaciones han mostrado que estilo controlador tiene un poder predictivo significativo sobre la frustración de cada una de las necesidades psicológicas básicas y que cada una de éstas a su vez actuó como predictor positivo del burnout.

Stebbing, Taylor y Spray (2011) en un estudio con 443 entrenadores de diferentes deportes y niveles competitivos, encontraron que la necesidad psicológica de autonomía y competencia fueron predictores de los niveles de bienestar psicológico, tanto como una indicación de afecto positivo y vitalidad subjetiva. A su vez, el bienestar psicológico de los entrenadores fungió como predictor positivo de la percepción del apoyo a la autonomía a sus deportistas; además, fue predictor

negativo de sus conductas controladoras. En síntesis, los resultados resaltan la importancia de que los contextos de los entrenadores faciliten la satisfacción de sus necesidades psicológicas y el bienestar, incrementando con ello la probabilidad de conductas adaptativas.

Adie, Duda y Ntoumanis (2012) realizaron una investigación donde participaron 54 futbolistas de categoría juvenil (edades comprendidas entre los 16-18 años) del Reino Unido. Los resultados revelaron que las necesidades psicológicas de competencia y relación mediaron de forma parcial la relación entre el apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador y la vitalidad subjetiva de los deportistas.

En un estudio realizado por Castillo, González, Fabra, Mercé y Balaguer (2012) con una muestra de 725 futbolistas varones de la categoría infantil (con edades comprendidas entre los 11 y 13 años). Los resultados mostraron que la creación de un estilo interpersonal controlador por parte de los entrenadores tiene implicaciones negativas sobre las experiencias psicológicas de los jóvenes futbolistas y enfatiza la importancia de formar entrenadores en la creación de entornos positivo. Así mismo, informaron que la percepción del estilo controlador del entrenador actuaba de predictor positivo de la frustración de las tres necesidades psicológicas básicas; y cada una de estas tres necesidades, se asoció positivamente con el burnout.

Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda, (2012) en otro estudio con 370 jugadores varones de fútbol, con una media de edad de 14.77 años. Los resultados mostraron 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 los enlaces entre la satisfacción de las necesidades psicológicas y la diversión (positivo) y aburrimiento (negativo).

En un estudio realizado por López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2012) con una muestra 769 jóvenes deportistas mexicanos (339 mujeres y 330 hombres). Encontraron que la percepción de apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador

predecía la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. A su vez, la satisfacción de las tres necesidades actuó como predictor de la vitalidad subjetiva y de la satisfacción con la vida. Los análisis de la mediación informaron que la autonomía, la competencia y la relación mediaron parcialmente la relación entre la percepción de apoyo a la autonomía ofrecida por el entrenador y el bienestar psicológico de los jóvenes deportistas mexicanos.

Gunnell, Crocker, Wilson, Mack y Zumbo (2013) realizaron un estudio con una muestra de 150 adultos (70% de mujeres) con una media de edad de 37.46 años. Los resultados muestran que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas predijo el afecto positivo y la vitalidad subjetiva y negativamente el afecto negativo. Los resultados demostraron que la frustración de las necesidades psicológicas básicas predice el malestar, no sólo la falta de satisfacción de necesidades psicológicas básicas.

Quested, Duda, Ntoumanis y Maxwell (2013) en una investigación con 55 bailarines profesionales (9 hombres y 41 mujeres, 4 no especificaron el género) pertenecientes al conservatorio de danza de Hong Kong. Los resultados encontrados muestran que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas en los jóvenes predecía los afectos positivos, pero esto lo hizo de una manera parcial, ya que dependiendo de la situación (clase de baile, ensayo o actuación) la relevancia de cada necesidad como predictor de los estados afectivos variaba. Además, al comparar por género, también encontraron algunas diferencias en el apoyo a la autonomía percibida, la satisfacción de las necesidades básicas y los estados afectivos.

Por su parte, González, Fernández, Merita y Solá (2015) en una investigación con una muestra de 197 bailarines vocacionales (33 hombres y 154 mujeres), con una edad media de 18.65 años y 434 futbolistas varones, con una edad media de 13.90 años. Los resultados, revelaron que las percepciones de apoyo a la autonomía en bailarines y futbolistas predijo positivamente la importancia que tiene el ambiente social para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los jóvenes, y así promover su bienestar. Mostraron que las necesidades psicológicas básicas tienen

un papel central en el desarrollo óptimo de las personas, y su impacto dependerá del grado en que se facilite la autonomía, así mismo que las personas de autoridad faciliten la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Así mismo Garza-Ademe (2015), realizó un estudio con una muestra compuesta por un total de 468 deportistas (302 hombres y 166 mujeres) pertenecientes a diversas facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los resultados mostraron que las tareas actúan como un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas y también de manera directa con la vitalidad subjetiva, además las necesidades psicológicas básicas fueron predictorias de la vitalidad subjetiva. También se comprobó una mediación total de las necesidades psicológicas básicas con las variables del estudio.

Hasta aquí, se ha concluido con la revisión teórica, en donde se han revisado las distintas variables que conforman el modelo propuesto (ver Figura 11), en concordancia con el modelo de Vallerand y Rousseau (2001).

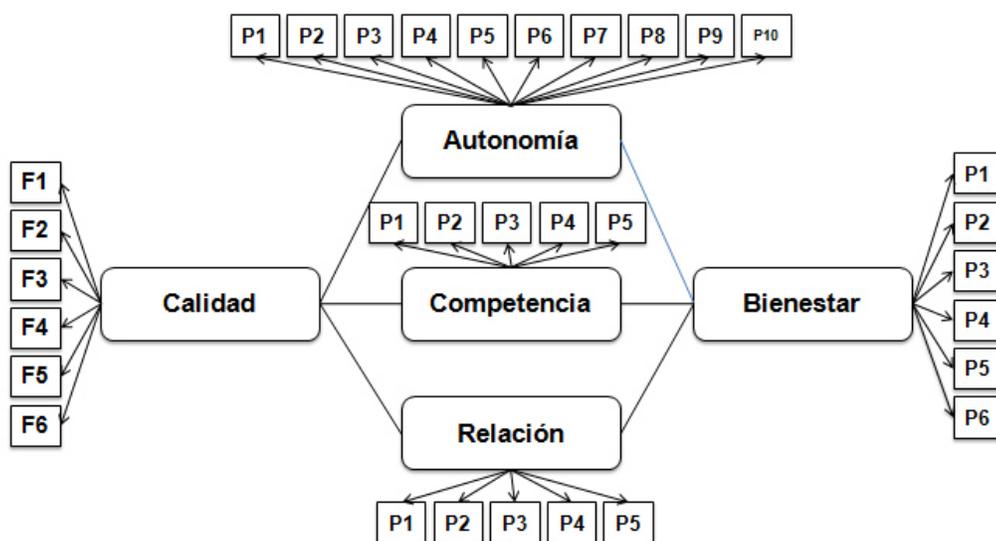


Figura 11. Modelo Hipotetizado con ítems. Fuente: Elaboración propia.

ESTUDIO EMPÍRICO

"El deporte es algo que existe, intrínseco a la naturaleza humana, que se ha manifestado siempre donde el hombre ha existido. Es decir, que donde quiera que se da el hombre se da el deporte; y sólo en el hombre se puede éste concebir".

José María Cagigal

CAPÍTULO IV. Método

Este capítulo de la tesis doctoral, esta destinado a presentar el método que se utilizó en el presente trabajo. Se considera y se desarrollan los siguientes aspectos metodológicos: en la primera parte, se describen las características de la muestra y el muestreo de este estudio. En segundo lugar, las definiciones de las variables. En tercer lugar, se refiere al procedimiento de la recogida de información. Por último, el análisis de los datos.

4.1. Selección de los sujetos: muestra

4.1.1. Población

El presente estudio se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la Facultad de Organización Deportiva (FOD); de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Siendo ésta una institución autónoma y pública de educación superior, ubicada, en Pedro de Alba s/n y Av. Universidad s/n, en San Nicolás de los Garza.

Está constituida por 29 preparatorias y 25 facultades, distribuidas en diferentes municipios y ciudades del estado de Nuevo León. La población total de estudiantes es de 164 mil estudiantes, que son atendidos por 6 mil 394 docentes (Ancer, 2013).

Dentro de la UANL se cuenta con la Dirección General de Deportes, siendo el organismo que regula y promueve el deporte en sus diferentes disciplinas, realizando y regulando los torneos intrauniversitarios en cada semestre, así como dirigiendo a los equipos representativos, de cada disciplina, los denominados "representativos tigres". Estos equipos, representan a la UANL en la mayor competición deportiva entre universidades públicas y privadas a nivel nacional denominada "Universiada Nacional".

4.1.2. Muestreo

Para este trabajo, se consideró de la población total de 164,809 estudiantes de la UANL, de los cuales 2,037 deportistas de los equipos representativos tigres y

19,307 forman parte de los torneos intrauniversitarios. El muestreo de esta investigación, es no probabilístico y el tipo de investigación es de tipo explicativo (Sampieri, Fernández-Collado y Lucio, 2006).

4.1.3. Muestra

La muestra final fue de 468 deportistas (302 hombres y 166 mujeres) con edades comprendidas entre los 17 y los 28 años ($M = 4.33$; $DT = .60$) que participan en diversos equipos deportivos como: atletismo ($n = 1$), básquetbol ($n = 29$), beisbol ($n = 44$), box ($n = 47$), fútbol americano ($n = 81$), fútbol soccer ($n = 119$), gimnasia aeróbica ($n = 13$), tae kwon do ($n = 49$), tenis ($n = 22$), tenis de mesa ($n = 8$), voleibol ($n = 10$), tochito ($n = 45$). De diversas facultades como: Facultad de Arquitectura (FARQ; $n = 71$), Facultad de Veterinaria (FAV; $n = 1$), Facultad de Ciencias Químicas (FCQ; $n = 1$), Facultad de Contaduría Pública y Administración de Empresas (FACPYA; $n = 233$), Facultad de Ciencias de la Tierra, (FIC; $n = 10$), Facultad de Ingeniería Mecánica (FIME; $n = 2$), Facultad de Organización Deportiva (FOD; $n = 94$) y equipos representativos Tigres de la UANL (TIGRES, $n = 56$). Siendo estudiantes activos licenciatura ($n = 453$), maestría ($n = 12$) y doctorado ($n = 3$). Con sesiones de entrenamiento superiores a cinco sesiones a la semana ($M = 3.51$, $DT = .648$), que llevan entrenando en este deporte ($M = 1.84$, $DT = 1.37$) y que llevan años con su entrenador actual ($M = 1.76$, $DT = 1.07$).

4.2. Recogida de información

En primer lugar, se solicitó la autorización y colaboración a la Dirección General de Deportes (DGD), una vez contando con el aval de dicha dirección y el aval de la Facultad de Organización Deportiva (FOD) para llevar a cabo el estudio.

Como un segundo paso se informó a los coordinadores deportivos de las diversas facultades participantes y se le informó a los entrenadores para contar con

su autorización y la disponibilidad de los deportistas al terminar su entrenamiento deportivo.

Como tercer paso, previo a los entrenamientos, se realizó las sesiones de recogida de información dentro las instalaciones de la Facultad de Organización Deportiva, donde previamente se dieron las instrucciones pertinentes sobre el llenado de la información y se les indicó que contestaron a las preguntas del cuestionario de manera anónima, siendo esto posible en un periodo aproximado de 35 minutos, mediante el uso del software (<https://es.surveymonkey.com/s/ZHMYS6S>).

Se procuró que no estuvieran presentes durante la administración del cuestionario las figuras de autoridad, tales como el entrenador o el director deportivo, ya que esto es fundamental para facilitar la sinceridad de las respuestas. Se establecieron horarios para atender a cada grupo de atletas cuidando que las condiciones de aplicación fueran homogéneas: una persona por ordenador, mismos aplicadores, instrucciones, apoyo técnico, ausencia del entrenador durante la aplicación, etc. La temporalidad de la aplicación fue del 14 al 28 de febrero de 2014.

4.3. Descripción conceptual y operacional de las variables

4.3.1. Descripción conceptual de las variables.

El presente estudio comprende el uso de cinco variables, las cuales según el diseño del estudio, pueden ser catalogadas como variables independientes y/o dependientes; o bien, como variables socio-contextuales, individuales y resultantes (Figura 12).

A continuación se definen en las variables a utilizar:

- Feedback orientado al cambio de calidad: En el cual se otorga un feedback de apoyo a la autonomía en forma de calidad, en donde el

rendimiento del deportista necesita ser modificado para incrementar sus capacidades.

- NPB.- Autonomía: Se define como sentirse que se es el origen de las propias acciones y decisiones.
- NPB.- Competencia: La cual se define como el sentimiento de confianza y eficacia de la acción.
- NPB.- Relación: Se define como sentirse conectado y respetado por los otros y tener un sentido de pertenencia al grupo.
- Vitalidad Subjetiva: Se representa la energía que se puede aprovechar o regular en las acciones intencionales, lo cual está asociado con sentimientos de vigor.

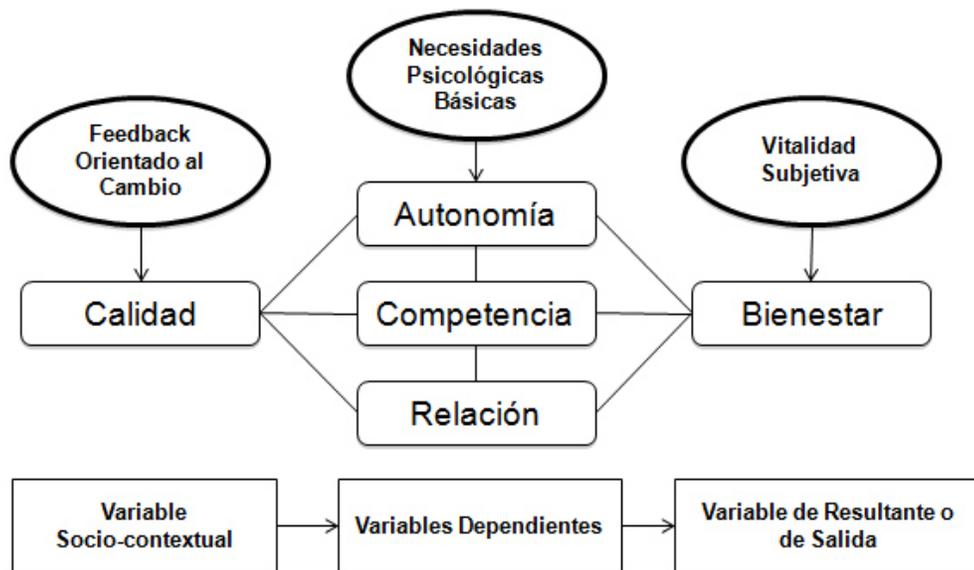


Figura 12. Variables del estudio. Fuente: Elaboración propia.

Como variable de tipo dependiente se considera el uso del feedback orientado al cambio de calidad, la cual es proporcionada por el contexto social, en este caso, por parte del entrenador a los deportistas. Por otro lado, se contempla el uso de cuatro variables dependientes: tres de tipo individual y una de tipo resultante

(outcome). Las variables dependientes de tipo individual forman parte de la teoría de las necesidades psicológicas básicas y son: la autonomía, la competencia y la relación. Y como variable dependiente de tipo resultante se utilizará la vitalidad subjetiva como un indicador de bienestar.

4.3.2. Descripción operacional del instrumento.

A continuación se delimitaran el uso operacional de los instrumentos de la investigación, en relación con su variable, debido a que dentro del trabajo de investigación corresponde al estudio de los diversos cuestionarios, pertenecientes a la Teoría de la Autodeterminación.

En este estudio se utilizan: el cuestionario feedback de apoyo a la autonomía orientado al cambio de calidad, denominado Escala de Feedback Orientado al Cambio (EFOC). El cuestionario incluyó medidas de feedback orientado a la calidad, según Carpentier (2013). Así mismo, como el cuestionario de satisfacción de las necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación); el cual comprende Escala de Competencia Percibida (IMI), Escala de Necesidad de Autonomía (NAS) y Escala de Relación (NRS). Así mismo, como la Escala de Vitalidad Subjetiva (SVS) dentro del Bienestar (Tabla 1).

Tabla 1.

Variables del estudio con instrumentos para su medición.

Nombre del Instrumento	Variable
Escala de Feedback Orientado al Cambio (EFOC)	Feedback Orientado al Cambio de Calidad.
Escala de Competencia Percibida	Competencia, Autonomía y Relación
Escala de Necesidad de Autonomía	

4.3.2.1 Escala de feedback orientado al cambio.

Se utilizó el test psicológico EFOC «*The Quality of Change-Oriented Feedback Scale*» Escala de Feedback Orientado al Cambio (Carpentier y Mageau, 2013) (ver tabla 2) que está diseñado para medir el apoyo a la autonomía orientado al cambio de calidad en el contexto deportivo. Consta de 24 ítems dentro de los cuales se está dividido en 7 factores: 1) empatía, 2) elección de soluciones, 3) objetivos de base, claros y alcanzables, 4) evitar declaraciones relacionadas con su propia persona, 5) juntar varios consejos, y 6) considerar el tono de voz. En el que se pide a los deportistas que indiquen sus percepciones sobre el feedback que presentan los entrenadores, en apoyo a la autonomía de calidad. A través de la pregunta «Cuando mi entrenador me dice que no está satisfecho con mi rendimiento, siento que no se da cuenta cuanto me esfuerzo para superar los obstáculos» los deportistas deben de contestar en una escala tipo Likert de 7 puntos (1 "nunca" a 7 "siempre"). Siendo la versión oficial la canadiense de Carpentier y Mageau (2013).

En la escala de feedback orientado al cambio de calidad. Los ítems correspondientes a l factor *empatía* son: 1, 2, 3, 4, 5, y 6. Los ítems correspondientes al factor *elección de soluciones* son: 7, 8 y 9. Los ítems correspondientes al factor de *objetivos de base, claros y alcanzables* son: 10, 11, 12 y 13. Los ítems correspondientes al factor de *evitar declaraciones relacionadas con su persona* son: 14, 15, 16 y 17. Los ítems correspondientes al factor de *varios consejos* son: 18, 19 y 20. Los ítems correspondientes al factor considerar el *tono de voz* son: 22, 23 y 24.

4.3.2.2. Escala de las necesidades psicológicas básicas.

4.3.2.2.1. Escala de la competencia percibida.

Para medir la necesidad de competencia, se utilizó la adaptación al contexto mexicano (López Walle y cols., 2011) de la sub-escala de competencia percibida

extraída del inventario de Motivación Intrínseca de McAuley, Duncan y Tammen (1989; Tabla 3). Dicha escala está compuesta por 5 ítems, los cuales fueron respondidos por los deportistas sobre una escala tipo Likert de 7 puntos donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 7 es "totalmente de acuerdo". Un ejemplo de esta sub-escala es «Creo que soy bastante bueno(a) en mi deporte». Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad de esta escala (Balaguer y cols.: 2008; McAuley y cols., 1989; López-Walle y cols., 2012).

4.3.2.2.2. Escala de necesidad de autonomía.

Para medir la necesidad de autonomía, se utilizó la adaptación al contexto mexicano (López Walle y cols., 2012) de la sub-escala de autonomía percibida extraída del inventario de Reiboth y Duda (2006), (ver Tabla 4). Dicha escala está compuesta por 10 ítems, los cuales fueron respondidos por los deportistas sobre una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde 1 que se refiere a "nada verdadero" a 7 "muy verdadero".

Un ejemplo de esta sub-escala es «Me siento libre para hacer las cosas a mi manera». Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad de esta escala (Balaguer y Cols., 2008; Reinboth y Duda, 2006).

4.3.2.2.3. Escala de necesidad de relación.

Para medir la necesidad de relación, se utilizó la adaptación al contexto mexicano (López Walle y cols., 2012), del inventario de Richer y Vallerand (1998), (Tabla 5).

Dicha escala está compuesta por 5 ítems, los cuales fueron respondidos por los deportistas sobre un escala tipo Likert de 5 puntos (1 "totalmente en desacuerdo" a 5 "totalmente de acuerdo"). Un ejemplo de esta sub-escala es «Cuando participo en mi deporte, me siento... "Apoyado(a)". Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad y validez de esta escala (Balaguer y Cols., 2008; Richer y Vallerand, 1998).

4.3.2.3. Escala de vitalidad subjetiva.

Para medir la vitalidad subjetiva, se utilizó la adaptación al contexto mexicano (López Walle y cols., 2012), de la escala de Ryan y Frederick (1997; Tabla 6).

Dicha escala está compuesta por 6 ítems, los cuales fueron respondidos por los deportistas sobre un escala tipo Likert de 7 puntos (1 "no es verdad" a 7 "verdadero"). Un ejemplo de esta escala es «Me siento vivo y vital». Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad y validez de esta escala (Balaguer y Cols., 2008; López-Walle y Cols., 2012; Ryan y Frederick, 1997).

4.4. Análisis de los datos

Los datos fueron recolectados con ayuda del software Survey Monkey (<https://es.surveymonkey.com/>). Se extrajeron en formato directo para ser utilizados por el software SPSS (versión 20) y AMOS Graphics (versión 21). Primero se realizó un análisis descriptivo por ítem, seguido se realizó un análisis de la fiabilidad general y por factor Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo por factor y correlaciones por factor con el software SPSS V. 20. Finalmente los análisis factoriales confirmatorios y el modelo de ecuaciones estructurales se realizaron con el software Amos Graphics V. 21.

Estos análisis de datos fueron elaborados para todas las variables del estudio, es decir, para el feedback orientado al cambio de calidad, necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva.

4.4.1. Variables relacionadas con el feedback orientado al cambio de calidad.

Respecto a la variable de feedback orientado al cambio de calidad se consideran los siguientes factores: a) empatía, b) elección de soluciones, c) objetivos de base, claros y alcanzables, d) evitar declaraciones relacionadas con su persona, e) varios consejos, de la escala de feedback orientado al cambio de calidad de

Carpentier y Mageau (2013, 2014). En donde, se realizaron los análisis descriptivos de tendencia central como la media, la desviación típica, rango, asimetría y kurtosis para la muestra del estudio. Además se realizó un análisis factorial confirmatorio y análisis de fiabilidad para cada factor y escala completa.

4.4.2. Variables relacionadas con las necesidades psicológicas básicas.

Para las necesidades psicológicas básicas, se consideran los siguientes factores: percepción de competencia, autonomía y relación. Las cuales, han sido extraídos de diferentes sub-escalas que han sido previamente utilizadas y validadas en el contexto mexicano por López Walle y cols. (2011, 2012). En donde, se realizaron los análisis descriptivos de tendencia central como la media, desviación típica, rango, asimetría y kurtosis para la muestra del estudio. Además se realizó un análisis factorial confirmatorio y análisis de fiabilidad para cada factor y la escala completa.

4.4.3. Variables relacionadas con la vitalidad subjetiva.

Para fines de la presente tesis doctoral, se considera de la vitalidad subjetiva, utilizando el cuestionario de Escala de Vitalidad Subjetiva. En donde, se realizaron los análisis descriptivos de tendencia central como la media, desviación típica, rango, asimetría y kurtosis, para la muestra del estudio. Además se realizó un análisis factorial confirmatorio y análisis de fiabilidad de la escala.

4.5. Modelo hipotetizado

En la Figura 13 se puede observar el líneal el cual es el eje central de la investigación. Siendo representado por el feedback orientado al cambio de calidad, la teoría de las necesidades psicológicas básicas y la vitalidad subjetiva.

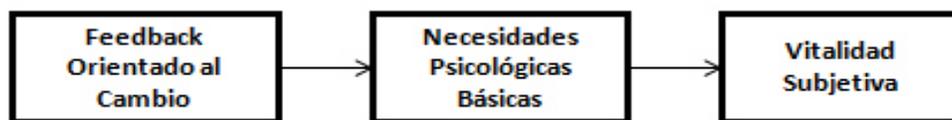


Figura 13. Representación del modelo lineal. Fuente: Elaboración propia.

Pero como se puede observar en el modelo hipotetizado, se aprecian las correlaciones entre feedback orientado cambio de calidad, el cual será representado gráficamente como la calidad. Y así mismo, dentro de la Teoría de las necesidades psicológicas básicas, se representa gráficamente como: autonomía, competencia y relación. Por último la Vitalidad Subjetiva, se representa como bienestar (Figura 14).

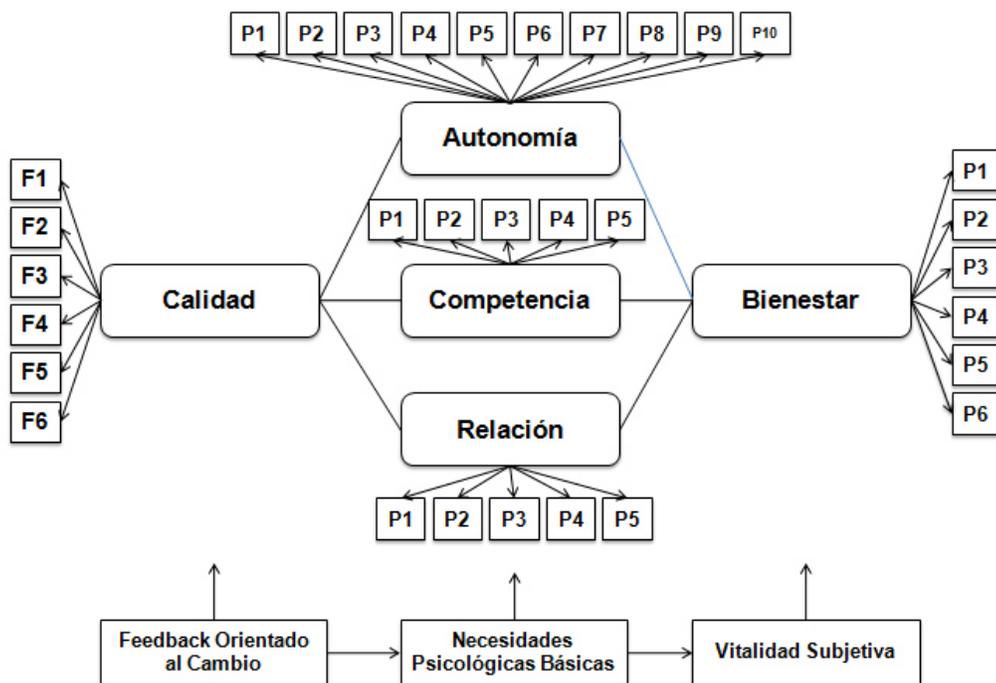


Figura 14. Modelo teorizado estructural hipotetizado, que muestra las variables con sus ítems o factores correspondientes. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 14 se puede observar como dentro de la variable de contexto social se trabaja con el feedback orientado al cambio, pero únicamente con su salida de calidad. Es decir, con un feedback que genera una adecuada motivación y convencimiento del deportista en su estilo de apoyo a la autonomía. En esta representación grafica se observan los factores con los cuales se hipotetiza dicho

modelo. Así mismo, podemos observar como la variables psicológicas son aquellas que forman parte de la Teoría de las necesidades psicológicas básicas, y con ella se trabaja contemplando las tres satisfacciones, es decir, con la autonomía, la competencia y la relación. Por último, se aprecia la variable de salida en donde la vitalidad subjetiva se observa como el bienestar.

CAPITULO V. Resultados

En este presente capítulo se presentan, en primer lugar, los resultados de los análisis descriptivos de las variables que forman parte del estudio. En segundo lugar, se muestran las correlaciones entre las distintas variables, y en tercer lugar se presentan los resultados del modelo propuesto. Finalmente se expone el efecto de mediación entre el feedback orientado al cambio de calidad y las necesidades básicas, así como vitalidad subjetiva.

5.1.Resultados descriptivos

En primer lugar, se presentan los resultados de las variables asociadas al feedback orientado al cambio de calidad. Seguidamente se presentan las variables relacionadas con las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), y por último, los resultados relacionados con la vitalidad subjetiva. En el análisis descriptivo de las diversas variables, se examina primero la distribución de estas variables para el conjunto de la muestra, y después por escalas.

5.1.2.Resultados descriptivos de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).

En la variable social feedback orientado al cambio de calidad, la media de la escala para el conjunto de la muestra es de 3.73 y desviación típica .672, con un rango de 1.13 a 5.83, teniendo una asimetría de -.353 y kurtosis de 1.606 (Tabla 2).

Tabla 2.

Descriptivos de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC) para la muestra total.

Variable	Media	DT	Rango
Feedback orientado al cambio de calidad	3.73	.672	1-7

Se calcularon la media, la desviación típica, el valor mínimo, máximo, asimetría y kurtosis de los 24 ítems que conforman la escala. Como podemos observar en la Tabla 3 la media de los ítems oscila desde 1.51 (DT= 1.158) del ítem 16 ("*Cuando mi entrenador no está satisfecho con mi rendimiento, con frecuencia me ofende personalmente*"), hasta 5.89 (DT= 1.334) del ítem 12 ("*Cuando mi entrenador no está satisfecho con mi rendimiento, generalmente estoy de acuerdo que lo puedo hacer mejor*"). Únicamente los ítems 14, 15 y 17 presentaron una kurtosis superior a 2, de tal forma que la mayoría de los ítems presentan una distribución normal.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de feedback orientado al cambio de calidad.

Ítems	M	D.T	Asimetría	Kurtosis
Ítem 1	2.80	1.626	.727	-.314
Ítem 2	4.11	1.419	.951	.241
Ítem 3	4.11	1.806	-.056	-.958
Ítem 4	2.60	1.663	-.879	-.164
Ítem5	3.38	2.041	.362	-1.183
Ítem6	3.01	1.757	.492	-.770
Ítem7	4.34	1.903	-.228	-1.08
Ítem8	4.51	1.811	-.357	.866
Ítem9	4.82	1.662	-.494	-.575
Ítem10	5.75	1.379	-1.134	.804
Ítem11	5.45	1.389	-.803	.267
Ítem12	5.89	1.334	-1.332	1.708
Ítem13	5.66	1.401	-1.190	1.259
Ítem14	1.67	1.365	2.278	4.446
Ítem15	1.86	1.283	2.209	4.565
Ítem16	1.51	1.158	2.635	6.530
Ítem17	1.58	1.206	2.383	5.348
Ítem18	5.42	1.699	-1.052	.289
Ítem19	2.66	2.010	.946	-.512

Ítem20	5.32	1.772	-1.090	.245
Ítem21	2.85	1.774	.674	-.631
Ítem22	2.32	1.590	1.045	.058
Ítem23	4.65	1.997	-.474	-.989
Ítem24	5.16	1.808	-.736	-.488

La escala de feedback orientado al cambio de calidad.

A continuación se presentan los resultados descriptivos por factor de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC). Las medias de los diferentes factores para el conjunto de la muestra varían entre 1.61 (DT= 1.053) de la escala Evitar declaraciones relacionadas con su persona, y 5.69 (DT=1.153) de objetivos de base claros y alcanzables, con un rango de 5.50 a 6.0, teniendo una asimetría de -.893 a 2.201 y kurtosis de .015 a 4.748 (Tabla 4).

Tabla 4.

Descriptivos de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC), para la muestra total.

	Media	D. T.	Varianza	Asimetría	Kurtosis
F1 Empatía	2.74	1.401	1.946	.525	-.448
F2 Solución	4.56	1.590	2.531	-.296	-.708
F3 Objetivos	5.69	1.153	1.329	-1.162	1.608
F4 Personas	1.61	1.053	1.109	2.201	4.748
F5 Voz	2.59	1.574	2.478	.783	-.425
F6 Consejos	5.37	1.528	2.336	-.893	.015

F1 = factor *Empatía*; F2 Solución = factor *Elección de soluciones*; F3 Objetivos = factor de *Objetivos de base, claros y alcanzables*; F4 Personas = factor de *Evitar declaraciones relacionadas con su persona*; F5 Voz = factor *Considerar el tono de voz*; F6 Consejos = factor de *Varios consejos*.

5.1.3. Resultados descriptivos de las escalas de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.

En la variable de satisfacción de las necesidades básicas, la media de la escala para el conjunto de la muestra es de 5.15, la desviación típica es de .736, con un rango de 1.6 a 6.3, teniendo una asimetría de -.99 y una kurtosis de 1.6 (Tabla 5).

Tabla 5.

Descriptivos de la escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, para la muestra total.

Variable	Media	Desviación Típica	Rango
Necesidades Psicológicas Básicas	5.15	.736	1.63 - 6.15

Se calcularon la media, la desviación típica, valor mínimo, máximo, asimetría y kurtosis de los 5 ítems de la Escala de Competencia Percibida (IMI). Como podemos observar en la Tabla 6 la media de los ítems oscila desde 5.36 (DT= 1.234) del ítem 3 ("*Soy bastante hábil en mi deporte*") hasta 6.06 (DT= 1.081) del ítem 5 ("*Puedo hacer (actuar, ejecutar) muy bien mi deporte*"). Únicamente el ítem 4, presenta una kurtosis superior a 2, de tal forma que la mayoría de los ítems presentan una distribución normal.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Competencia Percibida (IMI).

Ítems	M	D.T	Asimetría	Kurtosis
1. Creo que soy bastante bueno(a) en mi deporte.	5.51	1.660	-.963	1.139
2. Estoy satisfecho(a) con lo que puedo hacer en mi deporte.	5.66	1.317	-1.131	-1.318
3. Soy bastante hábil en mi deporte.	5.36	1.234	-.967	1.149
4. Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo.	6.06	1.081	-1.607	3.638
5. Puedo hacer (actuar, ejecutar) muy bien mi deporte.	5.86	1.133	-1.167	1.731

En la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS), podemos observar en la Tabla 7 la media de los ítems oscila desde 4.63 (DT= 1.740) del ítem 7 ("*Siento que mi opinión se toma en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo la practica / entrenamiento*"), hasta 6.01 (DT= 1.119) del ítem 4 ("*Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades / habilidades que quiero practicar*"). Únicamente el ítem 4, presenta una kurtosis igual a 2, de tal forma que la mayoría de los ítems presentan una distribución normal.

Tabla 7.
Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS).

Ítems	M	D.T	Asimetría	Kurtosis
1. Me siento libre de expresar mis ideas y opiniones.	5.59	1.453	-1.009	.340
2. Me siento libre para hacer las cosas a mi manera.	4.83	1.721	-.543	-.680
3. Siento que en buena medida puedo ser yo mismo.	5.71	1.374	-1.175	.876
4. Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades / habilidades que quiero practicar.	6.01	1.119	-1.392	2.111
5. Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar.	5.04	1.633	-.614	-.496
6. Yo puedo dar mi opinión.	5.32	1.603	-.822	-.196
7. Siento que mi opinión se tiene en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo las prácticas / entrenamiento.	4.63	1.740	-.387	-.897
8. Siento que soy la causa de mis acciones (como algo opuesto a los sentimientos de que fuerzas o presiones externas gobiernan mis acciones).	5.56	1.409	-1.026	.489
9. Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones (como algo opuesto a sentirme controlado o presionado) cuando hago mi deporte.	5.43	1.543	-.866	-.094
10. Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores.	5.86	1.251	-1.175	.824

Se calcularon la media, la desviación típica, el valor mínimo, máximo, asimetría y kurtosis de los 5 ítems de relación en el deporte (*Cuando participo en mi deporte, me siento...*) y 5 ítems de relación en la familia (*En mi familia, me siento...*), de la Escala Necesidad de Relación (NRS). Como se puede observar en la Tabla 8, la media de los ítems oscila desde 4.17 (DT= .931) del ítem "*Comprendido(a)*" del apartado de relación en el deporte hasta 4.59 (DT= .833) del ítem "*Seguro(a)*" del apartado de relación familiar. Únicamente el ítem "*Apoyado(a)*" del apartado de relación en el deporte, presenta una kurtosis arriba de 2, y los ítems "*Apoyado(a)*, *Valorado(a)* y *Seguro(a)*" del apartado de relaciones familiares presentan una kurtosis superior a 2, de tal forma que se puede decir que no se presenta una distribución normal (Tabla 8).

Tabla 8.
Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Necesidad de Relación (NRS).

Ítems	M	D.T	Asimetría	Kurtosis
Cuando participo en mi deporte, me siento...				
Apoyado(a)	4.40	.881	-1.836	3.745
Comprendido(a)	4.17	.931	1.179	1.340
Escuchado(a)	4.12	.950	-1.006	.726
Valorado(a)	4.19	.958	-.1246	1.422
Seguro(a)	4.35	.931	-1.612	2.418
En mi familia, me siento...				
Apoyado(a)	4.58	.819	-2.457	6.613
Comprendido(a)	4.38	.909	-1.476	1.795
Escuchado(a)	4.42	.937	-1.787	2.842
Valorado(a)	4.56	.864	-2.277	5.204
Seguro(a)	4.59	.833	-2.453	6.183

Finalmente en la Tabla 9 presenta los resultados descriptivos en conjunto de las escalas de satisfacción de las necesidades psicológicas.

Tabla 9.
Descriptivos en conjunto de las escalas de Necesidades Psicológicas Básicas, para la muestra total.

	<i>Media</i>	<i>D. T.</i>	<i>Varianza</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Kurtosis</i>
Autonomía	5.40	1.132	1.282	-.689	.097
Competencia	5.69	.996	.993	-1.230	2.662
Relación	4.38	.706	.499	-2.024	5.718

5.1.4. Resultados descriptivos de Vitalidad Subjetiva (VS).

En la variable de Vitalidad Subjetiva (VS), la media de la escala para el conjunto de la muestra es de 5.85, la desviación típica es de .966, con un rango de 1.83 a 7, teniendo una asimetría de -1.08, y una kurtosis de 1.42 (Tabla 10).

Tabla 10.
Descriptivos de la escala de Vitalidad Subjetiva (VS), para la muestra total.

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Rango</i>
Vitalidad Subjetiva	5.85	.966	1.83 - 7

Se calcularon la media, la desviación típica, el valor mínimo, máximo, asimetría y kurtosis de los 6 ítems de la escala de Vitalidad Subjetiva (VS). Como se puede observar en la Tabla 11 la media de los ítems oscila desde 5.50 (DT= 1.458) del ítem 2 ("*A veces me siento tan vivo que solo quiero saltar*") hasta 6.35 (DT= .933) del ítem 1 ("*Me siento vivo y vital*"). Únicamente el ítem 1 presenta una kurtosis superior a 2, de tal forma que se puede decir que la escala presenta una distribución normal.

Tabla 11.

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala Vitalidad Subjetiva (VS).

Ítems	M	D.T	Asimetría	Kurtosis
1. Me siento vivo y vital.	6.35	.933	-1.998	5.543
2. A veces me siento tan vivo que solo quiero saltar.	5.50	1.458	-1.066	.742
3. Tengo energía y ánimo.	6.09	1.063	-1.249	1.375
4. Me ilusiono con cada nuevo día.	5.85	1.240	-1.183	1.059
5. Casi siempre me siento alerta y despierto.	5.63	1.278	-.925	.548
6. Me siento activado (siento que tengo mucha energía).	5.68	1.295	-1.031	.703

5.2. Fiabilidad de las escalas

5.2.1. Fiabilidad de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).

La escala de Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC) mostró un coeficiente alfa de $\alpha = .806$ (Tabla 12). El número de elementos hace referencia al número de ítems que pertenecen a la escala total o global.

Tabla 12.

Consistencia interna de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).

Alfa de Cronbach	N de elementos
.806	24

En la Tabla 13 se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC), dentro del cual se presenta la correlación y alfa de Cronbach.

Tabla 13.

Estadísticos total-elemento, de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.- F1	101.16	.208	.388	.805
2.- F1	101.48	.173	.411	.806
3.- F1	99.85	.380	.293	.798
4.- F1	101.36	.240	.402	.804
5.- F1	100.57	.378	.271	.798
6.- F1	100.96	.313	.289	.801
7.- F2	99.63	.494	.553	.792
8.- F2	99.46	.452	.637	.794
9.- F2	99.15	.458	.626	.794
10.- F3	98.22	.482	.741	.795
11.- F3	98.51	.433	.681	.796
12.- F3	98.08	.377	.512	.799
13.- F3	98.30	.389	.512	.798
14.- F4	102.30	.185	.548	.806
15.- F4	102.29	.260	.535	.803
16.- F4	102.45	.272	.649	.803
17.- F4	102.39	.220	.641	.804
18.- F5	98.55	.411	.472	.796
19.- F5	101.31	.190	.181	.808
20.- F5	98.64	.431	.457	.795
21.- F6	101.11	.280	.634	.802
22.- F6	101.64	.291	.646	.802
23.- F6	99.32	.328	.332	.801
24.- F6	98.81	.208	.419	.806

Del instrumento se analizó la media, desviación típica de los estadísticos por factores dentro de la escala. Comose puede observar en la Tabla 19 la media de los ítems oscila desde 1.61 (DT= 1.053) del factor *Evitar declaraciones relacionadas con su propia persona* hasta 5.69 (DT= 1.153) del factor *Objetivos de base, claros y alcanzables*. Tal como se observa en la Tabla 14, el coeficiente de alfa de la escala de *Empatía* es de $\alpha = .683$.

Tabla 14.

Consistencia interna de la escala de Empatía.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.707	5

Se puede observar que el número de elementos hace referencia a 5 ítems debido a que con el análisis de fiabilidad se eliminó el ítem 5 ("*Mi entrenador toma en cuenta mis sentimientos mientras que me da una retroalimentación negativa*"), el cual dio un $\alpha = .378$.

En la Tabla 15, se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la escala de *Empatía*, dentro del cual se presenta la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total si se llegará a eliminar algún elemento.

Tabla 15.

Estadísticos total-elemento de la escalade Empatía.

Ítems Factor Empatía	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.- Empatía	12.22	.536	.329	.629
2.- Empatía	12.53	.520	.334	.642
3.- Empatía	10.91	.369	.140	.701
4.- Empatía	12.42	.577	.351	.610
6.- Empatía	12.01	.353	.137	.706

En la anterior Tabla 15, se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la escala de *Empatía*, dentro del cual se presenta la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total si se llegará a eliminar algún elemento.

En la Tabla 16 se muestra que el coeficiente de alfa de la escala de *Elección de Soluciones* fue de $\alpha = .863$.

Tabla 16.

Consistencia interna de la escala Elección de Soluciones.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.863	3

Esta escala no presento la eliminación de ningún ítem, por lo tanto se puede corroborar su fiabilidad.

En la Tabla 17, se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la escala de *Elección de Soluciones*, dentro del cual se presenta la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total, si se llegará a eliminar algún elemento.

Tabla 17.

Estadísticos total-elemento de la escala de Elección de Soluciones.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
7.- Elección de Soluciones	9.34	.707	.504	.843
8.- Elección de Soluciones	9.16	.781	.617	.770
9.- Elección de Soluciones	8.86	.741	.568	.811

En la Tabla 18, el coeficiente de alfa Cronbach del factor de *Objetivos de base, claros y alcanzables*, fue de $\alpha = .860$ (Tabla 18). El número de elementos hace referencia al número de ítems que pertenecen a ese factor.

Tabla 18.

Consistencia interna de la escalade Objetivos de base, claros y alcanzables.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.860	4

En la siguiente Tabla 19, se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la escala de *Objetivos de base, claros y alcanzables*, dentro del cual se

presenta la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total si se llegará a eliminar algún elemento.

Tabla 19.

Estadísticos total-elemento de Objetivos de base, claros y alcanzables.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
10.- Objetivos de Base, Claros y Alcanzables	17.03	.776	.688	.791
11.- Objetivos de Base, Claros y Alcanzables	17.31	.742	.663	.806
12.- Objetivos de Base, Claros y Alcanzables	16.88	.663	.452	.838
13.- Objetivos de Base, Claros y Alcanzables	17.11	.644	.430	.847

En la Tabla 20, el coeficiente de alfa de Cronbach para el factor de *Evitar declaraciones relacionadas con su persona* fue de $\alpha = .859$. El número de elementos hace referencia al número de ítems que pertenecen a ese factor.

Tabla 20.

Consistencia interna de la escala Evitar declaraciones relacionadas con su persona.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.859	4

En la siguiente Tabla 21, se presenta los resultados estadísticos de cada ítem de la escala de *Evitar declaraciones relacionadas con su persona*, dentro del cual se presenta la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total, si se llegará a eliminar un elemento.

Tabla 21.

Estadísticos total-elemento de la escala de Evitar declaraciones relacionadas con su persona.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
14.- Evitar declaraciones relacionadas con su propia Persona	4.78	.696	.505	.826
15.- Evitar declaraciones relacionadas con su propia Persona	4.77	.682	.492	.830
16.- Evitar declaraciones relacionadas con su propia Persona	4.94	.742	.617	.807
17.- Evitar declaraciones relacionadas con su propia Persona	4.87	.708	.590	.819

En la Tabla 22 el coeficiente de alfa de Cronbach para el factor de *Juntar varios consejos* fue de $\alpha = .713$. El número de elementos hace referencia al número de ítems que pertenecen a ese factor.

Tabla 22.

Consistencia interna de la escala Juntar varios consejos.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.713	2

Se observó que el número de elementos hace referencia a dos ítems debido a que con el análisis de fiabilidad se eliminó un ítem ("*Mi entrenador con frecuencia me hace ver mis errores sin ofrecer soluciones que me ayuden a corregirlos*"), dando una media = 2.66 lo cual reestructura la escala de varios consejos con dos ítems solamente.

Tabla 23.

Estadísticos de total-elemento de la escala de Juntar varios consejos.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado
18.- Juntar Varios Consejos	5.32	.555	.308
20.- Juntar Varios Consejos	5.42	.555	.308

En la Tabla24, el coeficiente de alfa de Cronbach para el factor de *Tono de voz* fue de $\alpha = .854$. El número de elementos hace referencia al número de ítems que pertenecen a ese factor.

Tabla 24.

Consistencia interna de la escala de Tono de voz.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.854	2

Es posible observar que el número de elementos hace referencia a 2 ítems esto es debido a que con el análisis de fiabilidad se eliminaron dos ítems, concretamente el 23 ("*En general, cuando mi entrenador habla conmigo acerca de un problema, lo hace sin gritarme tanto*") el cual muestra una media de 2.66; y así mismo el ítem 24 ("*Cuando mi entrenador no está satisfecho con mi rendimiento, me dice usando un tono de voz respetuoso*"), con una media de 5.16.

En la Tabla 25, se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la escala de *Considerar tono de voz*, dentro del cual se presenta la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total si se llegará a eliminar algún elemento.

Tabla 25.

Estadísticos total-elemento para el factor de Tono de voz.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado
21.- Considerar el Tono de Voz.	2.32	.750	.563
22.- Considerar el Tono de Voz.	2.85	.750	.563

5.2.2. Fiabilidad de las escalas de Necesidades Psicológicas Básicas.

A continuación se presentan los resultados relacionados con las variables psicológicas, donde se exponen los análisis de las necesidades psicológicas básicas: Escala de Competencia Percibida, Escala de Autonomía y Escala de Relación. La escala de Competencia Percibida, mostró un coeficiente de alfa de $\alpha = .894$ (Tabla 26).

Tabla 26.

Consistencia interna de la escala de Competencia Percibida.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.894	5

En la Tabla 27, se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la Escala de Competencia Percibida, dentro de la cual se presenta la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total si se llegará a eliminar algún elemento.

Tabla 27.

Estadísticos total-elemento, de la Escala de Competencia Percibida (IMI).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.- Creo que soy bastante bueno(a) en mi deporte.	22.95	.829	.709	.850
2.- Estoy satisfecho(a) con lo que puedo hacer en mi deporte.	22.80	.671	.490	.889
3.- Soy bastante hábil en mi deporte.	23.10	.763	.627	.865
4.- Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo.	22.39	.659	.531	.888
5.- Puedo hacer (actuar, ejecutar) muy bien en mi deporte.	22.59	.794	.671	.859

Se puede observar en la Tabla 27 la media de los ítems oscila desde 22.39 en el ítem 4 ("*Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo*") hasta 23.10 del ítem 3 ("*Soy bastante hábil en mi deporte*"). La Escala de Necesidad de Autonomía mostró un coeficiente de alfa de $\alpha = .917$ (Tabla 28).

Tabla 28.

Consistencia interna de la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS).

Alfa de Cronbach	N de elementos
.917	10

En la Tabla 29 se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la Escala de Necesidad de Autonomía, dentro del cual se presenta la correlación y alfa de Cronbach total si se llegara a eliminar algún elemento.

Tabla 29.

Estadísticos total-elemento, de la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.	48.43	.761	.622	.904
2.	49.19	.693	.541	.909
3.	48.31	.745	.615	.906
4.	48.01	.605	.421	.914
5.	48.98	.726	.605	.906
6.	48.70	.770	.638	.904
7.	49.40	.683	.563	.910
8.	48.47	.619	.425	.912
9.	48.59	.675	.497	.909
10.	48.17	.673	.531	.910

Como se puede observar en la Tabla 29 la media de los ítems oscila desde 48.01 del ítem 4 ("*Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades/habilidades que quiero practicar*") hasta 49.47 del ítem 8 ("*Siento que soy la causa de mis acciones*").

La Escala de Necesidad de Relación mostró un coeficiente de alfa de $\alpha = .930$ (Tabla 30).

Tabla 30.

Consistencia interna de la Escala de Necesidad de Relación (NRS).

Alfa de Cronbach	N de elementos
.930	10

En la Tabla 31, se presentan los resultados de cada ítem de la Escala de Necesidad de Relación, dentro del cual se presenta, la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total si se llegara a eliminar algún elemento.

Tabla 31.

Estadísticos total-elemento, de la Escala de Necesidad de Relación (NRS).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Apoyado(a).	39.40	.749	.736	.921
Comprendido(a).	39.63	.764	.758	.920
Escuchado(a).	39.69	.741	.749	.921
Valorado(a).	39.62	.707	.750	.923
Seguro(a).	39.45	.656	.590	.926
Apoyado(a).	39.23	.720	.698	.923
Comprendido(a).	39.43	.704	.752	.923
Escuchado(a).	39.39	.761	.835	.920
Valorado(a).	39.25	.725	.778	.922
Seguro(a).	39.21	.732	.741	.922

5.2.3. Fiabilidad de la escala Vitalidad Subjetiva (VS).

La escala de Vitalidad Subjetiva mostró un coeficiente de alfa de $\alpha = .880$ (Tabla 32).

Tabla 32.

Consistencia interna de la escala de Vitalidad Subjetiva (VS).

Alfa de Cronbach	N de elementos
.880	6

En la Tabla 33, se presentan los resultados estadísticos de cada ítem de la escala de Vitalidad Subjetiva, dentro del cual se presentan la media, varianza, correlación y alfa de Cronbach total si se llegara a eliminar algún elemento.

Tabla 33.
Estadísticos total-elemento, de la escala de Vitalidad Subjetiva (VS).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me siento vivo(a) y vital.	28.77	.645	.431	.868
A veces me siento tan vivo(a) que solo quiero saltar.	29.62	.553	.323	.888
Tengo energía y ánimo.	29.03	.756	.599	.850
Me ilusiono con cada nuevo día.	29.26	.745	.561	.849
Casi siempre me siento alerta y despierto(a).	29.49	.723	.596	.853
Me siento activado(a) (siento que tengo mucho energía).	29.44	.776	.662	.843

Como se puede observar en la Tabla 33 que la media de los ítems oscila desde 28.77 del ítem 1 ("*Me siento vivo(a) y vital*"), hasta 29.62 del ítem 2 ("*A veces me siento tan vivo(a) que solo quiero saltar*").

5.3. Resultados de correlaciones

En la Tabla 34, se presentan las correlaciones entre los factores Empatía, Soluciones, Objetivos de base, claros y alcanzables, Evitar Declaraciones relacionadas a la propia persona, Reunir varios consejos y Tono de Voz.

Tabla 34.

Correlación de los factores de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).

	1	2	3	4	5
1.Empatía	-				
2.Solución	.015	-			
3.Personas	.389**	-.060	-		
4.Objetivos	-.100*	.511**	-.255**	-	
5.Consejos	-.133**	.443**	-.171**	.648**	-
6.Voz	.334**	-.070	.462**	-.061	-.020

* $p < .05$. ** $p < .00$

Se pueden observar correlaciones significativas de moderada magnitud entre los factores *Elección de soluciones* con *Objetivos de base, claros y alcanzables* ($r = .511$) y *Juntar varios consejos* ($r = .443$), entre *Evitar declaraciones relacionadas con su propia persona* y *Considerar el tono de voz* ($r = .462$), y de elevada magnitud entre *Objetivos de base, claros y alcanzables* y *Juntar varios consejos* ($r = .648$).

A continuación se presentan las correlaciones entre todas las escalas presentes en el estudio. Son halladas correlaciones estadísticamente significativas entre muchas de las escalas, si bien por su magnitud destacan las correlaciones entre *Objetivos de base claros y alcanzables* y *Juntar varios consejos* ($r = .648$), entre *Empatía* y *Declaraciones relacionadas con su propia persona* ($r = .414$), de *Elecciones de soluciones* con *Objetivos de base, claros y alcanzables* ($r = .511$) y con *Necesidad de Autonomía* ($r = .399$). También se dan correlaciones de moderada magnitud entre *Declaraciones relacionadas con su propia persona* y *Considerar el Tono de voz* ($r = .462$), de *Necesidad de Autonomía* con *Necesidad de Competencia Percibida* ($r = .396$) y con *Vitalidad Subjetiva* ($r = .411$), y por último de *Necesidad de Competencia* con *Necesidad de Relación* ($r = .433$) y con *Vitalidad Subjetiva* ($r = .424$).

Tabla 35.
Correlación de las dimensiones de todas las escalas del estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Empatía									
2.Solución	.048								
3.Objetivos	-.062	.511**							
4.Declaraciones	.414**	-.060	-.255**						
5.Consejos	-.083	.443**	.648**	-.171**					
6.Voz	.364**	-.070	-.061	.462**	-.020				
7.Autonomía	-.181**	.399**	.285**	-.159**	.324**	-.221**			
8.Competencia	-.121**	.127**	.193**	-.179**	.179**	-.055	.396**		
9.Relación	-.150**	.212**	.207**	-.199**	.266**	-.196**	.375**	.433**	
10.Vitalidad Subjetiva	-.174**	.126**	.197**	-.138**	.215**	-.096*	.411**	.424**	.314**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

5.4. Análisis del modelo estructural

En este apartado se explica el análisis del modelo estructural hipotetizado, el cual se realizó en dos pasos. El primero fue realizar los respectivos análisis factoriales confirmatorios (AFC) de cada uno de las escalas, comprobando su fiabilidad mediante la prueba de alfa de Cronbach. El segundo paso fue medir y ajustar el modelo hipotetizado mediante el software estadístico AMOS 21.0, con el cual se midió y ajustó el modelo de mediación de las necesidades psicológicas básicas entre feedback y vitalidad subjetiva.

5.4.1 Análisis de los instrumentos.

A continuación se presentan el análisis de los instrumentos utilizados en este estudio, realizándose los AFC para examinar la estructura factorial y la fiabilidad.

Tabla 36.

Índices de bondad del ajuste de los instrumentos.

Factores latentes	X^2	gl	X^2/gl	CFI	IFI	$RMSEA$	A
Feedback	436.9	160	2.73	.86	.93	.06	.87
Autonomía	90.83	24	3.78	.97	.97	.07	.91
Competencia	2.49	4	.62	1.00	1.00	.00	.89
Relación	7.09	3	2.36	.99	.99	.05	.93
Vitalidad	16.13	8	2.01	.99	.99	.04	.88

Resultados de los diferentes modelos estructurales que las escalas que poseen índices de ajuste satisfactorios.

Las escalas se ajustaron de manera adecuada (Tabla 36), en los datos de ajuste, validación y fiabilidad de cada una. Tratando de lograr un ajuste adecuado en las escalas de los AFCs, se recurrió al procedimiento de covarianza de errores entre ítems, partiendo de los estudios de Gerbing y Anderson (1984). Sin embargo al integrarse todas las escalas en la mediación del modelo hipotetizado, no hubo necesidad de recurrir a este procedimiento.

Los AFC de los instrumentos del estudio se utilizaron índices de ajuste absoluto, [χ^2/gl , índice de bondad de ajusto (GFI), y la raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA)], índice de ajuste comparativo [índice de ajuste no normativo (NNFI), índice de ajuste comparativo (CFI) e índice de ajuste incremental (IFI)], y un índice de ajuste de parsimonia [índice general de ajuste de parsimonia (PGFI)].

Para el índice de χ^2/gl se considera que un valor aproximado de 5 o menor demuestra un buen ajuste (Wheaton, 1977). Para el RMSEA, se consideran aceptables valores entre .05 y .10, siendo ideal que resulte igual o inferior a .08

(Browne y Cudeck, 1993). Valores de NNFI, CFI y GFI por encima de .90 indican un buen ajuste de (Bentler, 1990; Bentler y Bonett, 1980; Jöreskog y Sörbom, 1996). El índice IFI reintroduce un factor de escala para que los valores se mantengan en el rango de 0 a 1, por lo que los valores más altos cercanos a 1 indican un muy buen ajuste (Bollen, 1989). El índice PGFI toma valores entre 0 y 1, pero ninguno de los dos alcanza el valor límite de .90, por lo que los valores más cercanos a .80 son considerados adecuados (James, Mulaik, y Brett, 1982). La información de los resultados puede verse en la Tabla 37.

Tabla 37.

Interpretación de los índices de bondad de ajuste.

Índice de ajuste	Interpretación
χ^2	Para un $1 - \alpha = 0.95$, una probabilidad de χ^2 superior a 0.05 indica buen ajuste.
RMSEA	Valores inferiores a 0.05 indican buen ajuste.
GFI	Su valor oscila entre 0 y 1 recomendables valores superiores a 0.90.
AGFI, NFI, IFI...	Su valor oscila entre 0 y 1 recomendables valores superiores a 0.90.
CFI	En este caso, son recomendables valores superiores a 0.95.
<i>P ratio</i> (PGFI, PNFI..)	A mayor valor, mayor parsimonia del modelo.
AIC	A menor valor mayor parsimonia del modelo.

5.4.1.1. Análisis de la Escala de Feedback Orientado al Cambio de Calidad (EFOC).

A continuación se presenta el análisis del instrumento de feedback orientado al cambio de calidad.

Como se puede apreciar en la Tabla 38, el modelo inicial del instrumento de feedback orientado al cambio de calidad, presentó los siguientes índices: $\chi^2 = 436.922$, $gl = 160$, $p < .000$, $\chi^2 / gl = 2.73$, $GFI = .866$, $RMSEA = .061$, $NNFI = .873$, $CFI = .936$, $IFI = .937$.

Tabla 38.

Índices de bondad del ajuste de la EFOC.

Factores latentes	<i>X²</i>	<i>gl</i>	<i>X²/gl</i>	<i>CFI</i>	<i>IFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>A</i>
Feedback Orientado al cambio de calidad	436.9	160	2.73	.86	.93	.06	.87

Resultados de los diferentes modelos estructurales que las escala de efoc.

Los índices de ajuste son adecuados. En la figura 15 se puede observar los factores de la EFOC de la siguiente manera: 1) Empatía (ES), 2) Elección de soluciones (ES), 3) Objetivos de base, claros y alcanzables (EO), 4) Evitar declaraciones relacionadas con su propia persona (EV), 5) Juntar varios consejos (EC), y 6) Considerar el tono de voz (ETV).

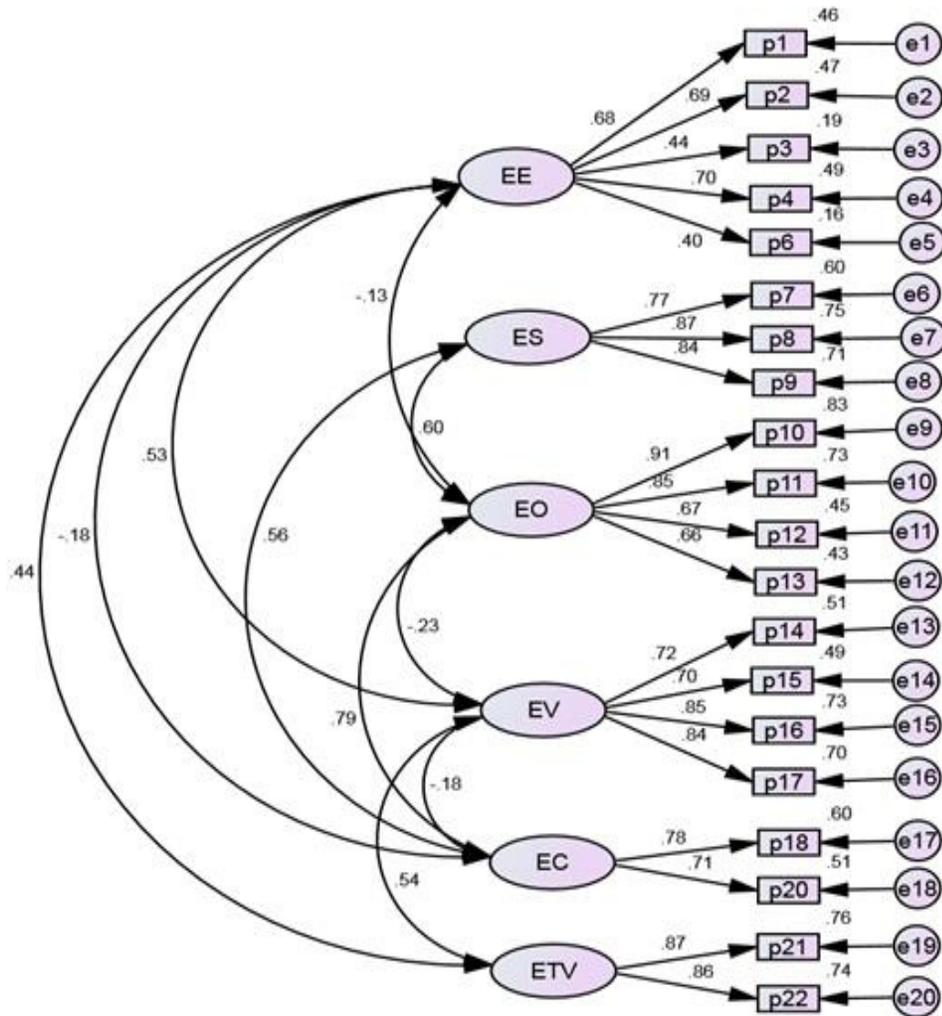


Figura 15. Modelo confirmatorio por escalas del EFOC, en deportistas universitarios. Fuente: Elaboración propia.

5.4.2. Análisis de ecuaciones estructurales.

A continuación se describirán los cuatro pasos del proceso de mediación que impactan directamente sobre el modelo, dando la solución estandarizada del modelo, para comprobar la hipótesis central del estudio. Utilizando el software Amos Graphics 21.0 (Arbuckle, 2006), se puso a prueba el modelo hipotetizado, siendo el resultado de la combinación de diferentes variables, los índices de ajuste de los AFC de los instrumentos en los diversos pasos del proceso. Adicionando el índice estadístico

crítico N de Hoelter (Hoelter, 1983), el cual indica que un valor superior a 200 se considera un ajuste satisfactorio.

En una primera instancia se analizó la normalidad, asimetría y kurtosis, y el coeficiente de kurtosis multivariante de Mardia (Mardia, 1974). Siendo un coeficiente de Mardia de 289.949 y un NFI de .867, indicando la falta de normalidad de los datos. Por ello, se utilizó la técnica de bootstrapping, lo cual proporciona estimaciones de remuestro, indicando el nivel de sesgo así como su error estándar.

El modelo presenta los siguientes índices de bondad y ajuste: χ^2 (425) = 1254.996, $\chi^2/df = 2.953$, $CFI = .907$, $IFI = .907$, $RMSEA = .065$, $N\ Hoelter = 185$. Los cuales son visibles en la Figura 16, dentro del modelo estructural. En la solución del modelo estandarizado se muestra las correlaciones entre el Feedback Orientado al Cambio de Calidad, con las tres necesidades básicas psicológicas (Autonomía, Competencia y Relación) y la salida de Vitalidad Subjetiva. Los resultados mostraron que el feedback orientado al cambio de calidad otorgado por los entrenadores actuó como predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y estas a su vez como predictorias de la vitalidad subjetiva, es decir, del bienestar psicológico de los deportistas.

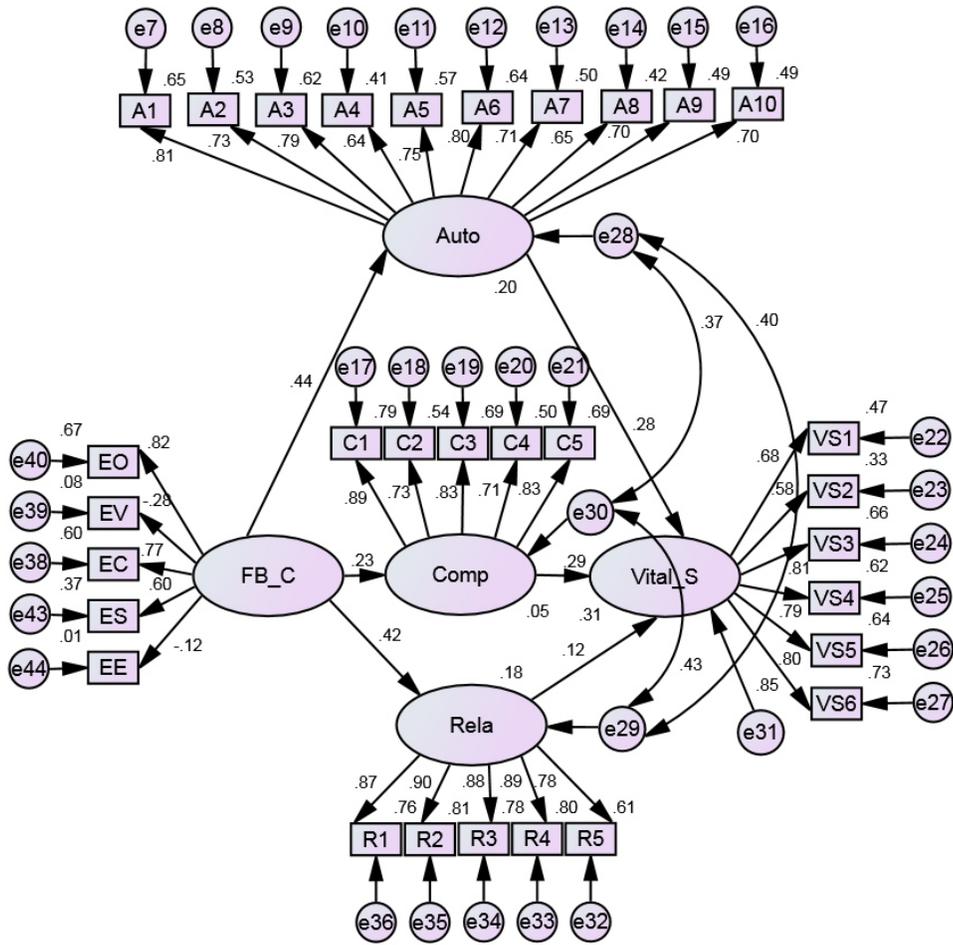


Figura 16. Solución estandarizada del modelo estructural con correlaciones y covarianzas entre los errores residuales. Fuente: Elaboración propia.

Cabe aclarar que en el contexto social de Feedback Orientado al Cambio de Calidad, únicamente se contemplan cinco factores, en lugar de seis, debido al proceso de mediación. Dichos factores o dimensiones son: 1) Empatía, 2) Elección de soluciones, 3) Objetivos de base, claros y alcanzables, 4) Evitar declaraciones relacionas con su propia persona, 5) Juntar varios consejos. Fue eliminado por tanto el sextos factor, Considerar el tono de voz. Semuestra que el Feedback Orientado al Cambio de Calidad posee una adecuada correlación con la Autonomía de .44 y una correlación de .42 con Relación, siendo estas dos dimensiones de las Necesidades Psicológicas Básicas.

En el modelo no fue posible medir la relación directa entre el feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva, ya que la presencia de las necesidades psicológicas básicas en este modelo, afecta las regresiones lineales necesarias para determinar el potencial predictivo FCVS➔

5.4.2.1. Pasos del proceso de mediación.

Para realizar el proceso de mediación se siguieron las recomendaciones de Holmebeck (1997), y se revisa el efecto de mediación entre las variables del estudio, es decir: a) si las necesidades psicológicas básicas en conjunto actúan como mediadores entre el feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva; b) si cada una de las necesidades psicológicas básicas por separado (autonomía, competencia y relación) tienen el mismo efecto mediador entre el feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva.

Dentro de esta recomendación, Holmbeck (1997) argumenta que para que una variable (B) medie la relación entre (A) y (C), se deben cumplir cuatro pasos:

1. La relación directa entre (A) y (C) debe ser significativa y debe haber un ajuste adecuado a los datos.
2. La relación directa entre (A) y (B) y entre (B) y (C) debe ser importante y debe haber un ajuste adecuado a los datos. A esto se le llama un modelo restringido.
3. En el tercer modelo sin restricciones debe ser probado, que (A) está directamente relacionado con (C) e indirectamente relacionado con (C) a través de (B).
4. El último paso debe ser interpretar el efecto de la mediación comparando el valor de chi-cuadrado del modelo restringido con la del modelo no restringido, utilizando la prueba de la diferencia de chi-cuadrado.

Por lo tanto, si no hay diferencias significativas entre el modelo sin restricciones y el modelo restringido, la mediación se considera total. Es decir, la relación entre (A) y (C) dejará de ser significativa cuando se toma la variable

mediadora (B) en cuenta. Pero si hay diferencias entre el modelo no restringido y el restringido, entonces la hipótesis de la mediación total se debe rechazar, y por lo tanto se debe hacer un análisis más profundo para determinar si la mediación parcial se puede considerar como válida. Según este argumento, 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 significativo. Por ello, es útil comparar e informar cuando los coeficientes de la trayectoria (A) sobre (C) para cuando (B) sea significativo, en oposición a cuando (B) no es significativo dentro del modelo.

Continuando con el proceso de mediación, se realizó dicho análisis siguiendo los respectivos pasos. En el primer paso lo importante radica en el hecho de establecer un *patch* entre feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva, demostrando que es una correlación positiva, y significativa ($\beta = .29, p < 1.01$). El modelo presenta los siguientes índices de ajuste: $\chi^2(34) = 100.702, \chi^2/gl = 2.962, IFI = .966, CFI = .966, RMSEA = .065, N Hoelter = 260$ (Ver Figura 17).

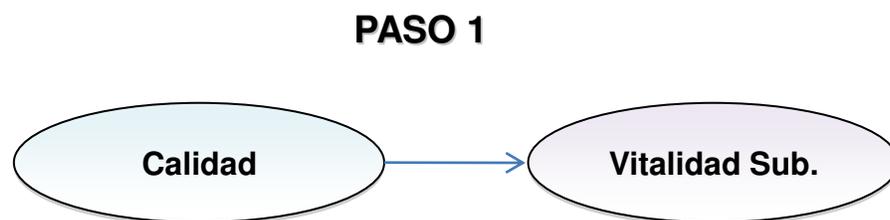


Figura 17. Primer paso para comprobar el modelo de mediación. Fuente: Elaboración propia.

El segundo paso de este apartado radica en poner a prueba el modelo hipotetizado. Se demostró que se cumple la mediación total, al ser adecuados los índices de ajuste. Por lo tanto, existen relaciones significativas entre el Feedback Orientado al Cambio de Calidad y las variables mediadoras de las Necesidades Psicológicas Básicas (Autonomía, Competencia y Relación), y entre la variable de salida (Vitalidad Subjetiva). El modelo presenta los siguientes índices de ajuste: $\chi^2(425) = 1254.996, \chi^2/gl = 2.953, IFI = .907, CFI = .907, RMSEA = .065, N Hoelter = 185$ (Figura 18).

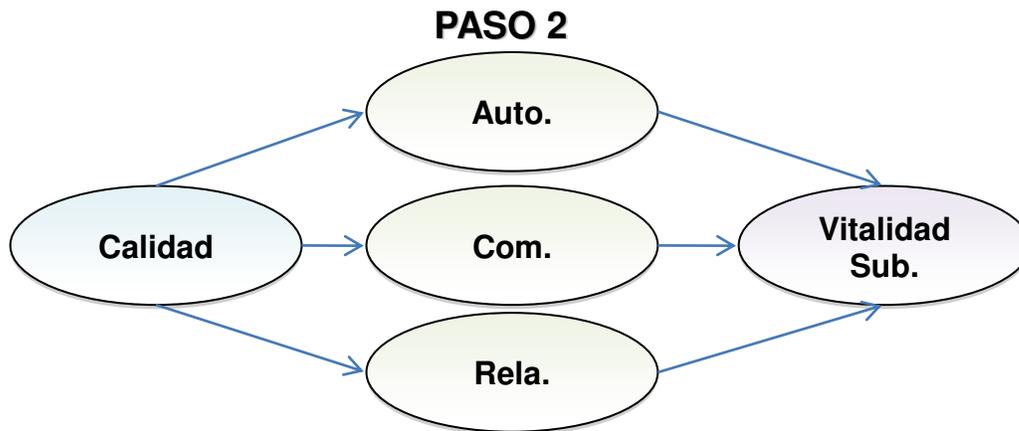


Figura 18. Segundo paso para probar la mediación de las necesidades psicológicas básicas. Fuente: Elaboración propia.

El tercer paso del proceso de mediación muestra la relación directa entre el Feedback Orientado al Cambio de Calidad y la Vitalidad Subjetiva dentro del Modelo General estandarizado, es decir la correlación entre ambas, para lo cual la relación fue baja y resultado no significativa ($\beta = .06, p < .348$). Además mediante este procedimiento se vio afectado el factor de Empatía del contexto social de feedback orientado al cambio de calidad, dejando de ser significativo (Figura 18). El modelo presenta los siguientes índices de ajuste: $\chi^2(496) = 1254.1115, \chi^2/gl = 2.958, IFI = .809, CFI = .907, RMSEA = .065, N Hoelter = 185$ (Figura 19).

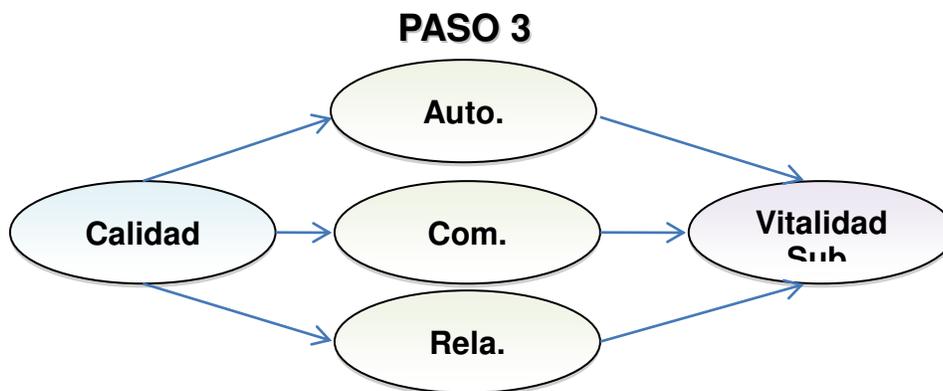


Figura 19. Tercer paso en examinar el modelo sin restricciones. Fuente: Elaboración propia.

El cuarto paso se basó en comparar los valores de X^2 entre ambos modelos con sus respectivas restricciones e igualmente ambos modelos sin restricciones. Todo esto debido a que dicho paso ayuda a comprobar si el proceso de mediación es total o consiste en una mediación parcial. Dentro de este paso la correlación entre Feedback Orientado al Cambio de Calidad y la Vitalidad Subjetiva no fue significativa, debido a su que sus valores de β fueron bajos. Por lo tanto se comprueba la mediación total del modelo estructuralizado (ver Figura 19). Dicha correlación entre ambas variables, afecta incluso el desempeño de dimensiones de la escala de EFOC, entre la empatía y el evitar declaraciones relacionadas con su propia persona, lo cual les da valores bajos y obligándolos a correlacionar entre sí.

Bajo este proceso de mediación se puede explicar que el feedback orientado al cambio de calidad correlaciona con las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), siendo así mismo un mediador para el bienestar (vitalidad subjetiva).

CAPITULO VI. Discusión

El presente trabajo tuvo como finalidad estudiar la relación entre los factores sociales (feedback orientado al cambio de calidad proporcionado por el entrenador), los factores psicológicos (las necesidades psicológicas básicas de competencia percibida, autonomía, y relación) y el bienestar (vitalidad subjetiva) en los deportistas universitarios. Para ello, se sometió al modelo a una serie de análisis estadísticos, para comprobar o refutar los objetivos planteados. Por lo tanto, en este apartado se presenta de manera detallada, y paso por paso, la discusión sobre los resultados obtenidos, contrastando éstos con las investigaciones existentes.

Los objetivos de la tesis doctoral se cumplen en su totalidad, tanto el objetivo general como los objetivos específicos. El objetivo general se sometió a un modelo teórico dentro de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985a, 2002), así mismo como la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB; Deci y Ryan, 1985a, 2000), examinándolo empíricamente mediante este proceso para comprobar las hipótesis planteadas. Los resultados ofrecen un apoyo empírico al modelo predictivo: Feedback Orientado al Cambio de Calidad, Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y el Bienestar en deportistas universitarios. En este apartado se hablará sobre los resultados obtenidos y se discutirán, contrastando éstos con otras investigaciones.

El primer objetivo específico fue examinar la percepción de los deportistas sobre el feedback orientado al cambio de calidad, las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación), y bienestar psicológico (vitalidad subjetiva).

Los resultados de la percepción del feedback orientado al cambio de calidad de los deportistas indican que el factor de objetivos de base, claros y alcanzables registra la mayor media, seguido de los factores de reunir varios consejos, elección de soluciones, tono de voz y evitar declaraciones relacionadas con su propia persona. Los hallazgos de esta muestra están en línea con los obtenidos por Ríos-Escobedo (2015) quien encontró que los jugadores percibían que sus entrenadores,

cuando les proporcionan el feedback correctivo, les señalan sus errores y les dicen de una forma clara qué están haciendo mal. Estos resultados permiten señalar que los jugadores perciben feedback orientado al cambio de calidad como más justo, menos amenazante y significativo. Además, de que van a entender por qué se les proporciona (Mouratidis, et al., 2010). Dicho en otras palabras, cuando los deportistas 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 (Ríos-Escobedo, 2015).

En cuanto a la percepción de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación) por parte de los deportistas, la necesidad básica de competencia registra el promedio más alto. Estos resultados son similares a los obtenidos por Ríos-Escobedo (2015) quien encontró que la necesidad de competencia presentaba la media más alta porque los jugadores consideran que podían dominar las habilidades deportivas, después de haberlas practicado durante un tiempo. Asimismo, con los resultados obtenidos de la escala de autonomía que demuestran que los jugadores sienten que pueden dar su opinión, y también con los resultados de la escala de relación que le permitieron señalar que los jugadores se sentían valorados por sus entrenadores. Esto indica que los entrenadores crearon las condiciones para que los atletas experimenten un sentido de volición, elección, desarrollo personal y que los atletas percibieran que sus necesidades psicológicas fueran satisfechas (Ríos-Escobedo, 2015) a pesar que el feedback orientado al cambio es un indicador negativo en el rendimiento de los deportistas (Deci y Ryan, 1985a).

Por otra parte, respecto a la percepción de los deportistas sobre el bienestar psicológico los resultados muestran que los deportistas universitarios de los equipos participantes en el estudio presentan una elevada vitalidad subjetiva. Los resultados muestran relación con los obtenidos por Ríos-Escobedo (2015); Garza-Adame (2015); López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2011) y López-Walle et al., (2012) quienes señalan que cuando los deportistas se sienten conectados y con fuertes

vínculos sociales con sus entrenadores y compañeros de equipo, sus necesidades psicológicas básicas son satisfechas.

El segundo objetivo específico fue examinar el grado de correlación entre las distintas variables del estudio. Los resultados ofrecen un apoyo al constructo del modelo estructuralizado, y en concreto a la hipótesis planteada, de manera similar a los hallazgos de investigaciones anteriores (por ejemplo, Adie et al., 2008; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2012; Ríos-Escobedo, 2015).

El análisis muestra correlaciones estadísticamente significativas, de signo positivo, entre los factores de juntar varios consejos y el nivel de empatía de los deportistas. Así mismo, los objetivos de base, claros y alcanzables correlacionan significativamente con la elección de soluciones. Por otro lado, el análisis destacó que de las tres necesidades psicológicas básicas la que mejor asociación tuvo con el feedback orientado al cambio de calidad es la necesidad de autonomía, concretamente con el factor de objetivos de base, claros y alcanzables (Ríos-Escobedo, 2015). Esto significa que la autonomía otorgada del entrenador a los deportistas, radica en función del previo establecimiento de objetivos en el deporte, que sean muy claros y precisos, así como que los mismos puedan ser fácilmente cumplidos por los deportistas según su nivel de preparación.

A continuación, la siguiente correlación más fuerte se da entre la necesidad de competencia y el factor tono de voz, adecuado para el deportista, subrayando por lo tanto que el modular un adecuado tono de voz se relaciona con el desempeño del propio deportista con su competencia. Nuestros resultados tienen relación con lo señalado por Mouratidis, et al. (2010) quien señala que el transmitir el feedback correctivo en una forma de apoyo a la autonomía permite que el atleta se sienta bien y valore las sugerencias de su entrenador.

Por lo tanto, el modelo estructural estandarizado a prueba en este trabajo, explica que el feedback orientado al cambio de calidad cumple los requisitos de una relación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y teniendo como consecuencia el bienestar. De manera similar a investigaciones de Ríos-

Escobedo (2015) donde la cantidad de feedback correctivo ofrecida por el entrenador cumple como predictor de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

El tercer objetivo es determinar que si el feedback orientado al cambio de calidad actúa como predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas. Para este objetivo se formuló la hipótesis 1, y de acuerdo a los datos obtenidos esta hipótesis es aceptada. Los resultados mostraron la relación positiva entre el feedback orientado al cambio de calidad y las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación, en una línea similar a los resultados obtenidos por Ríos-Escobedo (2015).

Según González, Fernandez, Merita y Solá (2015), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene un papel central en el desarrollo óptimo de las personas, aumentando su impacto y fortaleciendo la autonomía. Por lo tanto el entrenador debe dar un feedback orientado al cambio de calidad, mediante el fomento de la empatía, que genere en los deportistas objetivos claros y sencillos para corregir el problema, evitando declaraciones relacionadas con su propia persona, reuniendo consejos, y percibiéndose así mismo como un ser respetado y apoyado. Si el feedback es percibido como legítimo, los deportistas tienen más probabilidades de reconocer sus propias debilidades, de tal manera que mantienen un sensación de confianza en la mejora de sus propios errores (Koka y Hein, 2003 y Mouratidis et al., 2010).

Con lo anterior se comprueba la Hipótesis 1 en cuanto al poder predictivo del feedback orientado al cambio de calidad sobre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar psicológico (Ríos-Escobedo, 2015). Los deportistas mejorarán significativamente su desempeño deportivo cuando el entrenador satisfaga sus necesidades psicológicas básicas, y a su vez fomente un bienestar dentro de este contexto (Adie et al., 2008; Garza-Adame, 2015; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2012; Ríos-Escobedo, 2015). En este sentido, cuando a un deportista le dan la oportunidad de decidir sobre aquello que puede hacer en sus entrenamientos, y siente que está implicado en esa actividad porque él mismo quiere realizarla, se

facilita que experimente un mayor bienestar (González, Fernández, Merita y Solá, 2015).

Con relación al cuarto objetivo, se planteaba si el feedback orientado al cambio de calidad actúa como predictor positivo de la vitalidad subjetiva. Bajo este apartado se comprueba la Hipótesis 2 sobre el valor predictivo del feedback orientado al cambio de calidad con la vitalidad subjetiva. Esto quiere decir que el tipo de feedback que los entrenadores proporcionen a los deportistas deberá ser de calidad durante los entrenamientos, para que los deportistas se sientan vigorosos, vivos y enérgicos. De tal manera que contribuirá a su bienestar psicológico y a su felicidad, dentro del contexto deportivo. En una investigación similar, Ríos-Escobedo (2015) demostró que la cantidad de feedback correctivo predice positivamente con la vitalidad subjetiva en jugadores jóvenes de fútbol soccer.

Los deportistas sienten bienestar subjetivo, y esto puede generar que tengan una mayor participación en el deporte (Deci y Ryan, 2008). Esto se debe a que los deportistas perciben que sus entrenadores generan las condiciones apropiadas en las que se promueve la participación del jugador en la decisión de las acciones que mejoran su desempeño, lo que los hace sentirse capaces de realizar adecuadamente sus acciones y, a la vez, sentirse parte e integrados al equipo (Ríos-Escobedo, 2015).

Respecto al objetivo específico quinto, se buscaba determinar si el feedback orientado al cambio de calidad actúa como un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas, y éstas a su vez actúan como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva. Los resultados obtenidos demostraron que existe una fuerte predicción entre las variables y que el modelo de ecuaciones estructurales es positivo, coincidiendo con la mayoría de las investigaciones (e.g., Garza-Adame, 2015; Ríos-Escobedo, 2015), corroborando así mismo la Hipótesis 3, coincidiendo con los resultados los mismos autores.

Por lo tanto, cuando los deportistas perciben satisfechas sus necesidades de autonomía, competencia y relación, es seguro que experimentarán una sensación de

bienestar, en donde se percibirán más vigorosos, entusiasmados, con más energía y viveza (Ryan y Frederick, 1997), es decir con más vitalidad subjetiva. Con base en esto, se puede afirmar que las acciones promovidas por el entrenador impactan en la satisfacción de las necesidades básicas de los jugadores, quienes lo reflejan en su disposición en la práctica deportiva, no solo en el entrenamiento sino también en el juego (Ríos, 2015). De tal forma que cuando el contexto social promueve la satisfacción de las necesidades, éstas generan un sentimiento de energía vital en el jugador (Gagné et al., 2003).

Finalmente, el objetivo específico seis consistía en analizar el tipo de mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre el feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva. Los resultados muestran que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación) medían totalmente entre el feedback orientado al cambio y el indicador del bienestar, es decir, la vitalidad subjetiva. Estos resultados están en línea con la Teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), y coinciden con los resultados de la investigación realizada por Ríos-Escobedo (2015). La misma autora señala 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. Además, que 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 y que 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.

Podemos resumir que el modelo estructural estandarizado se cumple en su totalidad, corroborando las hipótesis y mostrando que las correlaciones y los errores residuales de las variables, se cumplen bajo un criterio estable, de forma válida, según los índices de ajuste.

También, que el feedback orientado al cambio de calidad, para que pueda tener una relación positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar, deberá proporcionar a los deportistas diferentes soluciones. Es decir, el entrenador tiene que dar al deportista diferentes posibles soluciones al problema técnico, táctico, o al desarrollo de una habilidad en la que los jugadores tengan dificultades. Pero es importante que el entrenador también considere el punto de vista del deportista, en línea con Carpentier y Mageau (2013, 2014), en la solución al problema, con la finalidad de que el jugador muestre mayor compromiso para el aprendizaje y desarrollo de sus habilidades.

Asimismo, el feedback orientado al cambio de calidad fomentará una relación positiva de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con el bienestar, siempre y cuando los objetivos que se otorguen a los deportistas sean claros, alcanzables y que sean dados a conocer al deportista. Esto va a permitir que los deportistas conozcan el porqué realizan las diferentes actividades y directrices dadas por su entrenador. Ello traerá como consecuencia el incremento de la autonomía y relación de sus deportistas. De igual modo, el feedback orientado al cambio de calidad en forma de apoyo a la autonomía aumentará la relación positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y con el bienestar, siempre y cuando el entrenador evite hacer declaraciones personales del deportista, ya que no reforzará el desempeño deportivo y genera un efecto negativo.

Por otra parte, el feedback orientado al cambio de calidad tendrá una relación positiva con las necesidades psicológicas básicas y con el bienestar, cuando el entrenador tenga varias opiniones o consejos y proporcione el feedback a partir de ellos. Es entonces cuando se podrá dar un comportamiento comprensible, ya que el deportista reflexionará de manera individual sobre las sugerencias del entrenador, y esto conllevará un incremento de su rendimiento, ya que la decisión no sería unilateral (por parte del entrenador), sino más bien sería un acuerdo mutuo entre ambas partes.

Igualmente, cuando se presente un feedback de manera rápida o en el momento en que esté realizando la actividad el deportista, el feedback orientado al

cambio de calidad generará una relación positiva con las necesidades psicológicas básicas y con el bienestar. Esto implica que el entrenador debe proporcionar de forma precisa el feedback al deportista en el momento que lo requiera. También es importante que el entrenador proporcione el feedback en privado para que genere un resultado positivo, para evitar que el deportista perciba que se le está poniendo en evidencia. Esto impactará en la autonomía y la competencia del mismo, aumentando su desempeño deportivo.

Por último, el feedback orientado al cambio de calidad tendrá una relación positiva con las necesidades psicológicas básicas y con el bienestar, cuando el feedback del entrenador sea dado con un tono de voz adecuado al deportista. Con ello se mejora de manera significativa la autonomía, reforzando la motivación del propio deportista y el compromiso de éste con el deporte, así como fomentando la forma de relacionarse con los demás, evitando frustración.

CAPÍTULO VII. Conclusiones

7.1 Primera conclusión

El feedback orientado al cambio de calidad es una variable contextual que predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y éstas a su vez actúan como un predictor positivo del bienestar (vitalidad subjetiva) en los deportistas universitarios.

Ello nos indica que los entrenadores desempeñan un papel muy importante para promover u obstaculizar la calidad en el desempeño de los deportistas, y en el compromiso a través de las estrategias utilizadas en sus entrenamientos y durante los juegos (Balaguer, 2007).

7.2. Segunda conclusión

El establecer objetivos claros y alcanzables, dar consejos, elección de soluciones, favorecer la libertad y la toma de decisiones, proporcionar el feedback en tono de voz que apoye la autonomía y evitar declaraciones relacionadas con la propia persona de los atletas, permitirá que los deportistas tengan 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. Esto también genera que en los atletas aumente la autonomía y la relación significativamente, manteniéndose estable la competencia, y mejorando su bienestar.

7.3. Tercera conclusión

Existe una relación positiva entre proporcionar consejos y el nivel de empatía de los deportistas. También entre el establecer objetivos claros y alcanzables con la elección de soluciones. Por otro lado, el feedback orientado al cambio de calidad correlaciona principalmente con la necesidad de autonomía, concretamente el factor de objetivos claros y alcanzables. En otras palabras, la autonomía otorgada del entrenador a los deportistas, radica en función del previo establecimiento de objetivos en el deporte, que sean muy claros y precisos, así como que los mismos puedan ser fácilmente cumplidos por los deportistas según su nivel de preparación.

7.4. Cuarta conclusión

El feedback orientado al cambio de calidad se relaciona de forma positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y con el bienestar.

7.5. Quinta conclusión

Las necesidades psicológicas básicas tienen una mediación total entre el feedback orientado al cambio de calidad y la vitalidad subjetiva.

Por último, señalar que la presente Tesis Doctoral ofrece un modelo estructuralizado y coherente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en pro del bienestar, siempre y cuando el feedback orientado al cambio regule la empatía de los deportistas, generando objetivos de base claros y alcanzables, mediante la reunión correcta de consejos de parte del entrenador y evitación de declaraciones propias o del entrenador relacionadas con el propio deportista. Todo esto para generar una correcta satisfacción de la autonomía y la relación en pos de la competencia y el bienestar deportivo.

7.6. Limitaciones y líneas futuras de investigación

A pesar de que esta tesis doctoral contribuye a fomentar la literatura relacionada con la TAD, y al desarrollo del conocimiento sobre el concepto en sí mismo de feedback, existen limitaciones que comentaremos a continuación.

En el estudio original de Carpertier y Mageau (2013) existieron originalmente 6 factores que no han podido ser adaptados al cien por ciento en el proceso de estandarización, debido a que en el análisis estadístico, dentro del proceso de mediación del modelo estructuralizado, la prueba ha sido efectiva únicamente eliminando la dimensión de un adecuado tono de voz, ya que esta dimensión no correlacionaba directamente con el bienestar subjetivo dentro de la muestra. La evidencia de validez de constructo, en el análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), ha demostrado un alto porcentaje de varianza total explicada, alta correlación entre los ítems de la escalas, y adecuados índices de bondad de

ajuste, dentro de las relaciones directas entre cada factor, mostrando la validez suficiente, para sus propiedades psicométricas dentro del contexto Mexicano.

También debemos considerar como limitación el que no se considero las experiencias fenomenológicas de los entrenadores. Por tanto no fue empleado el cuestionario relacionado con los entrenadores que hubiera aportado mucha más información de especial valor para este trabajo. No fue posible su utilización en este estudio debido a la escasa participación de entrenadores, lo que impedía su apropiado análisis y la posterior interpretación y generalización de resultados.

De igual forma, debemos considerar la muestra participante, la cual está completamente conformada por estudiantes universitarios, lo cual limita las posibilidades de generalización de los resultados a otras poblaciones deportivas. Asimismo no se realizaron comparaciones entre grupos, y por lo tanto, no se analizaron posibles diferencias por género, rangos de edad, deportes (individuales frente a colectivos), y nivel de rendimiento deportivo.

Será de gran importancia futuras investigaciones que profundicen en el análisis de la EFOC en el contexto mexicano, ya sea asociándola a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar (vitalidad subjetiva), o con nuevas variables de la Teoría de la Autodeterminación.

También resultará muy relevante que en futuras investigaciones se correlacione el concepto de cantidad con el de calidad, para medir la correlación entre ambos preceptos de manera predictora de la conducta del entrenador a los deportistas. Esto es debido a que el feedback orientando al cambio genera apoyo a la autonomía (tanto calidad o cantidad) y fortalece los postulados de la TAD.

A pesar de que existen muchos estudios relacionados en la TAD con el vínculo entre necesidades psicológicas básicas y bienestar, resulta de vital importancia conocer el feedback orientado al cambio de calidad que fomente un apoyo a la autonomía para el deportista, ya que son pocos los estudios que existen respecto a este tipo específico de feedback.

Se podría además analizaren futuros estudios el aumento del grado de necesidad de competencia deportiva, como vía para que el deportista satisfaga sus necesidades (autonomía, competencia y relación) y aumente su bienestar deportivo. Sobre todo cuando los entrenadores creen climas en los que el control (feedback de cantidad) es minimizado, se podrán hacer intentos para entender un punto de vista de los deportistas, orientado al apoyo a la autonomía. También ofreciendo varias alternativas a los jugadores, contribuyendo de ese modo al disfrute de la participación deportiva, y evitando que se convierta en aburrido con la práctica (Álvarez, 2005).

Pero a pesar de las limitaciones del presente estudio, creemos que los resultados pueden contribuir en gran medida a la formación de los entrenadores, sobre la perspectiva que tienen los deportistas sobre sí mismos, aunque todavía se necesitan futuras investigaciones para especificar el grado de impacto de la calidad y cantidad que otorgan los entrenadores en el feedback.

Para finalizar, es necesario brindar el agradecimiento a todos los deportistas y entrenadores que participaron en esta tesis doctoral, así como a los coordinadores deportivos de las distintas facultades de la UANL. Del mismo modo, el reconocimiento al cuerpo académico en Ciencias del Deporte de la Facultad de Organización Deportiva, específicamente en el área de la Psicología del Deporte, por su constante apoyo en la recopilación de datos, en el estudio de las variables, y en general a lo largo de todo el proceso.

Referencias Bibliográficas

- 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, 51-59.
- Álvarez, M. S. (2005). El papel de los entrenadores en el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar de los futbolistas cadetes. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being, and intentions to continue participation. Human kinetics. Inc. *Journal of Clinical Sports Psychology*, 6, 166-179.
- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª ed. Trad. de la 6ª en inglés). México: Editorial El Manual Moderno.
- Amorose, A. J., y Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: a test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 654, 670. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.11.003>.
- 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 & Exercise Psychology*, 22, 63–84.
- 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 & Exercise Psychology*, 20, 395-420. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/SiteName/Documents/DocumentItem/1162.pdf>.
- Ancer, R. (2013). Informe de Actividades UANL, del Rector, correspondiente al Año 2013. Anexos.

- Anderson, R., Magill, R. A., y Seklya, H. (2001). Motor learning as a function of KR schedule and characteristics of tasks-intrinsic feedback. *Journal of Motor Behavior*, 33, 59-66.
- André, H. A. D. (1997). *Gramática ilustrada*. Moderna.
- Arbuckle, J. L. (2006). Amos (version 21.0)[computer program]. Chicago: SPSS.
- Aristóteles, R. (1985). Edición del texto con aparato crítico, traducción, prólogo y notas por Antonio Tovar. *Madrid*.
- Assor, A., Roth, G., y Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: a self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>.
- Balaguer, I. (Coord.) (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. In A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Coords.), *Intervención Psicosocial* (pp. 135-162). Madrid. Pearson Educación, S.A.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (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(1), 123-139. ISSN: 1132-239X.
- Balaguer, I., Castillo, I., Moreno, Y., Garrigues, V., y Soriano, L. (2004). El clima motivacional y la cohesión en equipos de fútbol. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 152-156.
- Balaguer, I., García-Merita, M., Castillo, I., y Duda, J. L. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 131-148.
- Baldwin, C. K., y Caldwell, L. L. (2003). Development of the free time motivation scale for adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 129-151.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Ryan, R., Bosch, J., y Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished human functioning: The role

- of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 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(3), 497.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
- Bentler, P. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Biddle, S. J., y Fox, K. R. (1998). Motivation for physical activity and weight management. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders: journal of the International Association for the Study of Obesity*, 22, S39-47.
- Biddle, S. J. H.; Hanrahan, S. J., y Sellars, C. N. (2001). Atributions: Past, present, and future. In R. Singer, H. Hausenbals, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sports psychology* (2nd ed., pp. 444-471). New York: Wiley.
- Bilodeau, E. A. (1969). Supplementary feedback and instructions. *Principles of skill acquisition*, 235-253.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- 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, 329e338. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1987.9713712>.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., Linder, D. E., y Van Raalte, N. S. (1991). Peak performance and the perils of retrospective introspection. *Journal of Sport. & Exercise Psychology*, 8, 227-238. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/SiteName/Documents/DocumentItem/9136.pdf>.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.

- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*(3), 307-321.
- Cagijal, J.M. (1992). "El deporte en la sociedad actual", Prensa Española y Magisterio Español, Madrid, Colección rtve.
- Carpentier, J., y Mageau G.A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Journal Psychology of Sport and Exercise, 14*, 423-435.
- Carpentier, J., y Mageau G.A. (2014). The role of coaches' passion and athletes' motivation in the prediction of change-oriented feedback quality and quantity. *Journal Psychology of Sport and Exercise, 15*, 326-335.
- Carratalá, E. (2004). Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J., y Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 12*(1), 143-146.
- Coe, S., Teasdale, D., y Wickham, D. (1992). *More than a game: Sport in our time*. BBC books.
- Collie, D. A., Sellar, R. J., Zeidler, M., Colchester, A. C., Knight, R., y Will, R. G. (2001). MRI of Creutzfeldt–Jakob disease: imaging features and recommended MRI protocol. *Clinical Radiology, 56*(9), 726-739.
- Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros Educación.
- 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.

- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97.
- De Charms, R. (1968). Personal causation. New York, NY: Academic.
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217-229.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic Motivation. New York: Plenum Press.
- 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., y Ryan, R. M. (1980). The empirical expoloration of intrinsic motivational process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985a). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale. Self-determination in personality. *Journal of Research in Personalty*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstibier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*: Vol. 38.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Recuperado el 10 de enero de 2016 de:
http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI11104_01.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: The University Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53-73). Springer Netherlands.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*, 542-575.
- Dick, W., Carey, L., y Carey, J. O. (2005). The systematic design of instruction.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett, y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Eccles, E. H., Barber, B.L., Stone, M., y Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent. *Journal of Social Issues*, *59*(4), 865-889.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, *38*(2), 375-388.
- Faucette, N., y Patterson, P. (1990). Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P. E. specialists versus nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, *9*, 106-144.
- Felton, L., y Jowett, S. (2013). Attachment and well-being: The mediating effects of psychological needs satisfaction within the coach–athlete and parent–athlete relational contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(1), 57-65.
- Fisher, C. D. (1979). Transmission of positive and negative feedback to subordinates: a laboratory investigation. *Journal of Applied Psychology*, *64*, 533-540.
Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.64.5.533>.
- Fitts, D. D. (1962). *Nonequilibrium thermodynamics: a phenomenological theory of irreversible processes in fluid systems* (pp. 34-37). New York: McGraw-Hill.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: a review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, *26*, 5-23,
Recuperado el 10 de marzo de 2016
de: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1995_FrederickRyan_SDTinSport.pdf.

- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 372-390. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1080/10413200390238031>.
- Garza-Adame, O. (2015). Presentación de las tareas, satisfacción de necesidades psicológicas básicas y bienestar en atletas universitarios. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Gerbing, D. W., y Anderson, J. C. (1984). On the meaning of within-factor correlated measurement errors. *Journal of Consumer Research, 11*, 572-580.
- González, J. (2015). ¿Que es psicología?. *Revista Chilena de Humanidades, (3)*, 33-42.
- González, L., Fernández, I. C., Merita, M. L. G., y Solá, I. B. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte, 24*(1), 121-129.
- Graham, G., (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher* (3a. ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Grolnick, W. S., y Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*, 165-170. Recuperado el 10 de enero de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>.
- Guisinger, S., y Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist, 49*(2), 104.
- Gunnell, K.E., Crocker, P.R., Wilson, P.M., Mack, D.E., y Zumbo, B.E. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of Basic Psychological Needs Theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 599-607.

- Hein, V., y Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. In M. S. Hagger, y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 127-140). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Hodge, K., Lonsdale, C., y Jackson, S. A. (2009). Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences. *Sport Psychologist*, 23(2), 186.
- Hoelter, J. W. (1983). The analysis of covariance structures goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research*, 11(3), 325-344.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610.
- Horn, T.S. (1987). The influence of teacher-coach behavior on the psychological development of children. In D. Gould y M.R. Weiss (Eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences*, 2. Behavioral issues (pp. 121-142). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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; Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://journals.humankinetics>.
- Horn, T.S., Lox, C., y Labrador, F. (2006). The self-fulfilling prophecy theory: when coaches' expectations become reality. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 82-108). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., y Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: a meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of interpersonal relations*. New York: Wiley.

- James, L. R., Mulaik, S. A., y Brett, J. M. (1982). *Causal analysis: Assumptions, models, and data* (Vol. 1). SAGE Publications, Incorporated.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*, 588-600. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>.
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Scientific Software International.
- 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. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.62.3.402>.
- Kahneman, D., Diener, E., y Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kamins, M. L., y Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 35*, 835-847. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>.
- Kasser, T., y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, (22)*, 280-287.
- Kipp, L., y Amorose, A. J. (2008). Perceived motivational climate and self-determined motivation in female high school athletes. *Journal of Sports Behaviour, 31(2)*: 108-129.
- 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.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233-248.

- Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>.
- Koestner, R., Zuckerman, M., y Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383e390. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.2.383>.
- 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. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2).
- Lacárcel, J. A. V. (2011). Edward. L. Deci: Un pionero en el estudio de la motivación humana. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 336-338. doi: 10.5232/ricyde
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., y Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367.
- Latting, J. K. (1992). Giving corrective feedback: a decisional analysis. *Social Work*, 37, 424-430. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://falk.syr.edu/SocialWork/documents/GivingCorrectionalFeedback.pdf>.
- López Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. (2012). Autonomy Support, Basic Psychological Needs and Well-Being in Mexican Athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(03), 1283-1292.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: http://intrinsicmotivation.net/SDT/documents/2003_MageauVallerand.pdf.
- Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.

- Magil, R. A. (2001). Augmented feedback in motor skill acquisition. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 86-114). New York: John Wiley y Sons.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis intesting normality and robustness studies. *Sankhya, Series B*, 36, 115-128.
- McDonough, M., y Crocker, P. R. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(5), 645.
- Moreno, J. A., Conte, L, Borges, F., y González-Cutre, D. (2008). Necesidades Psicológicas Básicas, Motivación Intrínseca y Propensión a la Experiencia Autotélica en el Ejercicio Físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305-312. Sociedad Mexicana de Psicología A.C., Distrito Federal, México. ISSN: 0185-6073
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Mouratidis, A., Lens, W., y Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: the motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 619-637, Recuperado el 10 de enero de 2016 de: http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/SiteName/Documents/DocumentItem/02_Mouratidis_jsep_09_0232.pdf.
- Nicaise, V., Bois, J. I. Fairclough, S., Amorose, A.J., y Cogerino, G. (2007). Girls 'and boy' perceptions of physical education teacher's 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.

- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of research in personality*, 43(3), 291-306.
- 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., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214.
- Ommundsen, Y. N. G. V. A. R., y Vaglum, P. (1991). Soccer competition anxiety and enjoyment in young boy players. The influence of perceived competence and significant others' emotional involvement. *International Journal of Sport Psychology*, 22(1), 35-49.
- Oña, A., Martínez, M., Moreno, F., y Ruiz, L. M. (1999). Control y aprendizaje motor. *Madrid: Síntesis*.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., y Brière, N.M. (2001) Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- 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. (1998). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores. In A. García; F. Ruiz y AJ Casimiro (Coords), *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. Actas del II Congreso Internacional. Instituto Andaluz del Deporte, Málaga* (pp. 199-224).
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (2002). Estudi sobre els esportius dels escolars d'Andorra. Govern d'Andorra, Ministeri d'Educació Joventut i Esports.
- Plant, R. W., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of selfconsciousness, self-awareness, and ego-involvement: an investigation of

- internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00375.x>.
- Pugh, S., Wolff, R., DeFrancesco, C., Gilley, W., y Heitman, R. (2000). A case study of elite male youth baseball athletes' perception of the youth sports experience. *Education*, 120(4), 773.
- Quested, E., y Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: a test of basic needs theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 39-60. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/SiteName/Documents/DocumentItem/17775.pdf>.
- Quested, E., Duda, J. L., Ntoumanis, N., y Maxwell, J. P. (2013). Daily fluctuations in the affective states of dancers: A cross-situational test of basic needs theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 586-595.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J., y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- 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.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Ríos-Escobedo, R. M. (2015). Feedback, percepción legítima, necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva en futbolistas de soccer de la UANL. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D., y Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28.
- 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, M. G. (1991). A simple method for estimating gross carbon budgets for vegetation in forest ecosystems. *Tree physiology*, 9(1-2), 255-266.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55, 68-78.
- 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., 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. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736>.
- Ryan, R. M., Huta, V., y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N, y Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Sampieri, R. H.; Fernández-Collado, C., y Lucio, P. B. (2006). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill Interamerican. Cuarta edición. ISBN 970-10-3632-2.
- Sánchez, F. (1996). La actividad física orientada hacia la salud. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

- Sansone, C. (1989). Competence feedback, task feedback, and intrinsic interest: an examination of process and context. *Journal of Experimental Social Psychology, 25*, 343-361. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: [http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031\(89\)90027-9](http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031(89)90027-9).
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J., y Bois, J. (2005). The effects of teachers' expectations abouts students' motivation on trachers autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 4*, 283-301. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.or/10.1080/1612197X.2006.9671799>.
- Schmidt, R. A., y Lee. T. D. (2005). Motor control and learning: A behavioral emphasis (4thed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31*(2), 189-210.
- Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms: An experimental analysis.
- 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.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*(1), 100-110.
- Stebbing, J., Taylor, I. M., y Spray, C. M. (2011). Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling Behaviors: coach psychology need satisfaction and well-being. *Journal of Sports y Exercise Psychology, 33*, 255-272.
- Tata, J. (2002). The influences of managerial accounts on employees' reactions to negative feedback. *Group & Organization Management, 27*, 480-503. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1177/1059601102238358>.

- Taylor, M. (1987). *The possibility of cooperation*. Cambridge University Press. ISBN: 9780521339902.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology* (Vol. 2). Teachers college, Columbia University.
- Tracy, K., Van Dusen, D., y Robinson, S. (1987). "Good" and "bad" criticism: a descriptive analysis. *Journal of Communication*, 37, 46-59. Recuperado el 10 de enero de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.1987.tb00982.x>.
- Tristán., Leandro, J., López Walle, J. M., Castillo, I., Tomás, I., y Balaguer, I. (2012). Propiedades psicométricas en la escala de feedback correctivo en deportistas universitarios mexicanos. En: VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. (No publicado)
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five-minor theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 16: *The decade ahead* (pp.105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 11(1), 142-169.
- Vallerand, R.J., y Rousseau, F.L. (2001) Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. In Singer, R.S., Hausenblas, H.A., & Janelle, C.M. *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 389-416). NY, Wiley.
- Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrast of personal expressiveness (eudaemonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Weinberg, R., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico* (4ª. ed.). Madrid: MedicaPanamericana.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. (5th ed). Champaign. IL, US: Human Kinetics.
- Wheaton, W. C. (1977). Income and urban residence: An analysis of consumer demand for location. *The American Economic Review*, 620-631.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence.

Psychological review, 66(5), 297.

Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: the effect of percentilebased evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225-231, Recuperado el 10 de enero de 2016 de: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_WhiteheadCorbin_RQES.pdf.

Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1997). *Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education*. Human Kinetics.

Wiener, F. B. (1954). The Supreme Court's New Rules. *Harvard Law Review*, 20-94.

Anexos

Instrumento escala de feedback orientado al cambio de calidad

EFOC

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

En el entrenamiento...		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
1	Cuando mi entrenador me dice que no está satisfecho con mi rendimiento, siento que no se da cuenta cuanto me esfuerzo para superar los obstáculos.	1	2	3	4	5	6	7
2	Con frecuencia, mi entrenador me hace las mismas correcciones durante la misma sesión de entrenamiento, sin darme el tiempo necesario para corregirlas.	1	2	3	4	5	6	7
3	Mi entrenador espera que corrija inmediatamente todo lo que me dice.	1	2	3	4	5	6	7
4	Cuando mi entrenador me dice que no está satisfecho, no toma en cuenta las dificultades que tengo que enfrentar durante mi desempeño.	1	2	3	4	5	6	7
5	Cuando mi entrenador quiere que corrija alguna cosa, tengo la impresión que el comprende que yo no puedo corregir en el campo todo lo que me pide.	1	2	3	4	5	6	7
6	Mi entrenador con frecuencia sugiere muchas ideas para corregir mis errores. Después me deja escoger la que yo prefiera.	1	2	3	4	5	6	7
7	Mi entrenador me deja intentar varias estrategias para corregir mis errores para que pueda ver cual se me adapta mejor.	1	2	3	4	5	6	7
8	Cuando mi entrenador quiere que corrija algo, me da varias soluciones posibles para que pueda elegir la que se me adapte mejor.	1	2	3	4	5	6	7
9	Las correcciones hechas por mi entrenador generalmente me acercan gradualmente a un objetivo que es claro.	1	2	3	4	5	6	7
10	Cuando mi entrenador quiere que corrija algo, sé cual objetivo me permitirá alcanzar eventualmente este cambio.	1	2	3	4	5	6	7
11	Cuando mi entrenador no está satisfecho con mi rendimiento, generalmente estoy de acuerdo que lo puedo hacer mejor.	1	2	3	4	5	6	7
12	En general, cuando mi entrenador me pide que	1	2	3	4	5	6	7

	mejore algo, sus demandas son razonables.							
13	Después de un mal desempeño, mi entrenador tiende a despreciarme como persona.	1	2	3	4	5	6	7
14	Después de un mal desempeño, los malos comentarios de mi entrenador con frecuencia se relacionan con lo que soy yo como persona.	1	2	3	4	5	6	7
15	Cuando mi entrenador no está satisfecho con mi rendimiento, con frecuencia me ofende personalmente.	1	2	3	4	5	6	7
16	Con frecuencia siento que son ataques personales en la forma en que mi entrenador me dice que no está satisfecho con mi rendimiento.	1	2	3	4	5	6	7
17	Cuando mi entrenador no está satisfecho con mi desempeño, me da consejos para que pueda mejorar en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
18	Mi entrenador con frecuencia me hace ver mis errores sin ofrecerme soluciones que me ayuden a corregirlos.	1	2	3	4	5	6	7
19	Cuando mi entrenador no está satisfecho con mi rendimiento, me ayuda a encontrar una solución en lugar de solamente criticar lo que he hecho	1	2	3	4	5	6	7
20	Cuando mi entrenador no está satisfecho con mi desempeño, me grita.	1	2	3	4	5	6	7
21	Mi entrenador me grita cuando tiene que darme unaretroalimentación negativa.	1	2	3	4	5	6	7

Instrumento escala de competencia percibida

IMI

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

		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 hacer en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
3	Soy bastante hábil en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
4	Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicando 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

Instrumento escala de necesidad de autonomía

NAS

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

		Nada verdadero	Nada verdadero	Algo verdadero	Algo verdadero	Algo verdadero	Muy verdadero	Muy verdadero
CUANDO PRACTICO MI DEPORTE.								
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.	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 tiene en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo las práctica / entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Siento que soy la causa de mis acciones (como algo opuesto a los sentimientos de que fuerzas o presiones externas gobiernan mis acciones).	1	2	3	4	5	6	7
9.	Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones (como algo opuesto a sentirme controlado o presionado) 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

Instrumento escala de necesidad de relación

NRS

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

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cuando participo en mi deporte, 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
6.	Yo puedo dar mi opinión.	1	2	3	4	5
En mi familia, me siento...						
7.	Apoyado(a).	1	2	3	4	5
8.	Comprendido(a).	1	2	3	4	5
9.	Escuchado(a).	1	2	3	4	5
10.	Seguro(a).	1	2	3	4	5

Instrumento escala de vitalidad subjetiva

SVS

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

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

Fotografías de la aplicación



Figura 20. Aplicación de la Escala utilizando el software Survey Monkey.



Figura 21. Aplicación a los diversos deportistas universitarios.