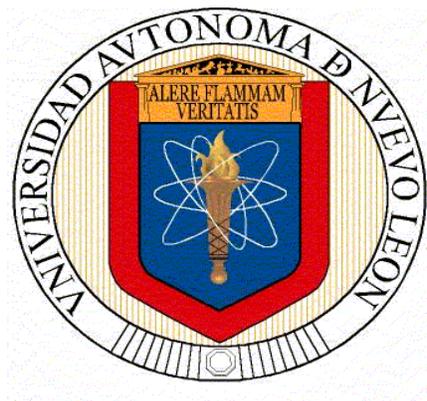


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



Tesis

**Fiabilidad de la escala “feedback correctivo” en jugadores universitarios
de fútbol soccer: estudios preliminares**

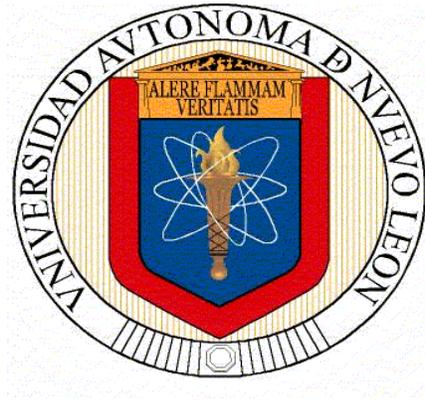
Para obtener el título de máster en Ciencias del Ejercicio con Especialidad en
Deporte de Alto Rendimiento

Presenta:

LIC. JOSÉ JORGE MANCERA VELÁZQUEZ

San Nicolás de los Garza, N.L. Junio del 2012

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



Tesis

**Fiabilidad de la escala “feedback correctivo” en jugadores universitarios
de fútbol soccer: estudios preliminares**

Para obtener el título de máster en ciencias del ejercicio con especialidad en
deporte de alto rendimiento

Presenta:

LIC. JOSÉ JORGE MANCERA VELÁZQUEZ

Asesores Principales

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez

Dr. José Octavio Álvarez Solves

Coasesores

Dra. Jeanette Magnolia López Walle

Dr. Jorge Isabel Zamarripa

San Nicolás De Los Garza, N.L. Junio Del 2012



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO



Los miembros del Comité de Tesis de la Subdirección de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que la tesis "Fiabilidad de la escala "feedback correctivo en jugadores universitarios de fútbol soccer: estudios preliminares" realizada por el alumno José Jorge Mancera Velázquez, con número de matrícula 654352, sea aceptada para su defensa como opción de obtención al grado de Maestro en Ciencias del Ejercicio con especialidad en Deporte de Alto Rendimiento.

COMITÉ DE TESIS

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
Asesores Principales

Dr. José Octavio Álvarez Solves
Asesores Principales

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Co-Asesora

Dr. Jorge Isabel Zarripa Rivera
Co-Asesor

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora de Posgrado de la
Facultad de Organización Deportiva

Agradecimientos

Basta un poco de espíritu aventurero para estar siempre satisfechos, pues en esta vida, gracias a Dios, nada sucede como deseábamos, como suponíamos, ni como teníamos previsto.

Antes de empezar los agradecimientos a las personas o factores que hicieron posible este trabajo, primero que nada, le agradezco a Dios que me permitió llegar hasta este punto de mi vida, ya que sin él, no lo hubiera realizado.

También agradezco a mi esposa Elisa y mis hijos Jorge y Sarai, que son el impulso de mi vida para seguir adelante, ya que en los momentos más cruciales y difíciles que se presentan en la vida, ellos son mi motivación y los que me dan la fuerza para no claudicar y poder enfrentar estas situaciones con éxito.

Quisiera agradecer especialmente a mi asesor el Dr. José Leandro Tristán Rodríguez quien con su apoyo y asesoría incondicional se pudo concluir un escalón en mi formación académica que es la maestría.

Agradezco también el apoyo de cada uno de mis familiares y amigos que con su apoyo y ánimos en los momentos complicados, me motivaban a seguir.

INDICE

Capítulo 1: Marco Teorico	11
1.1 Feedback.....	111
1.1.1 Importancia del feedback.	122
1.1.2 Clasificación de los tipos de feedback.....	133
1.1.3 Objetivo del feedback.....	21
1.1.4 Beneficios del feedback.....	23
1.1.5 Funciones del feedback.	23
1.1.6 Cómo se comunica el feedback correctivo	255
1.1.7 Instrumentos de medición del feedback	287
1.2 Coaching Behavior Assessment System -Sistema de Valoración del Comportamiento del Entrenador- (CBAS).....	287
1.3 Coaching Feedback Questionarie -Cuestionario del Feedback del Entrenador- (CFQ)	30
1.4 Questionarie Feedback Corrective -Cuestionario del Feedback Correctivo- (CFC)..	333
1.5 Teoría de la autodeterminación (TAD)	365
1.6 Teoría de la evaluación cognitiva (TEC).....	366
1.7 Teoría de la integración orgánica (TIO).....	398
1.8 Teoría de la orientación de causalidad (TOC).....	409
1.9 Teoría de las necesidades básicas (TNB)	41
1.10 Teoría de las autodeterminación y el bienestar (TNB).....	42

1.11 El continuo de la motivación	43
1.12 La motivación	43
1.13 Motivación extrínseca	44
1.14 Motivación intrínseca	47
1.15 Objetivo de la Tesis	84
Capítulo 2: Metodología.....	¡Error! Marcador no definido.
2.1 Participantes	49
2.2 Instrumentos	499
2.3 Procedimiento.....	54
Capítulo 3: Análisis y discusión de los datos.	55
Análisis de fiabilidad	55
3.1 Resultados y discusión	56
3.2 Análisis de fiabilidad y descriptivos por subes cala.....	56
3.3 Factor Cantidad de Feedback Correctivo	56
3.4 Factor Percepción Legítima.....	58
3.5 Factor Percepción Ilegítima.....	60
3.6 Factor Oportunidad para Aprender.....	62
3.7 Factor Evitación del Control Externo.....	64
3.8 Factor Aproximación del Control Externo	66
3.9 Factor Evitación Introyectada	688
3.10Factor Aproximación Introyectada.....	71
3.11Factor Autonomía.....	73
3.12Análisis de correlaciones.....	75

Capítulo 4: Conclusiones	79
Anexos	81
Referencias	83

Introducción

La teoría de la evaluación cognitiva (TEC) (cognitive evaluation theory [CET]); (Deci & Ryan, 1985). La TEC especifica los factores sociales y ambientes que explican la variabilidad en la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985). Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010) diseñaron un instrumento para medir la cantidad de feedback correctivo, el estilo de comunicación percibida y la asociación legítima con el feedback correctivo.

La teoría propone, que cuando el aspecto de información (selección o feedback positivo) va acompañado por un sentido de autonomía facilita una percepción interna de locus de causalidad y percepción de competencia, permitiendo mejorar la motivación intrínseca. Los aspectos controladores (recompensas) como el feedback positivo facilitan una percepción externa de locus de causalidad, generando una disminución de la motivación intrínseca y la promoción del cumplimiento extrínseco o desafío. Los aspectos de motivación (feedback negativo) facilitan la percepción de incompetencia, desmejorando la motivación intrínseca y la promoción de la motivación (Deci y Ryan, 1985).

El orden de la tesis está estructurado en dos grandes núcleos, que son el marco teórico y el marco aplicado; el primero, hace referencia al soporte teórico, al objetivo, y el diseño de la investigación; el segundo, refiere a la cobertura de la investigación, las técnicas de recolección de datos, las variables, la discusión de los resultados y las conclusiones. Cada uno de estos apartados conforman los capítulos de este trabajo.

El **primer apartado** pretende revisar la importancia que tiene el feedback correctivo y mostrar la necesidad que existe en el deporte de realizarlo. Se inicia con una revisión de la definición del concepto de feedback, se continúa hablando de su importancia y de la justificación de la misma, hasta llegar a los instrumentos que se han utilizado.

El **segundo apartado** pretende mostrar el marco de referencia del instrumento que es la Teoría de la Autodeterminación (STD) y las principales mini teorías de la STD y donde se describe a mayor profundidad la Teoría de la Evaluación Cognitiva, marco de referencia de la escala del feedback correctivo.

En el **tercer apartado** abordamos el apartado de metodología donde hablamos acerca de los participantes, Instrumento de medición, procedimiento para la aplicación del test, análisis de datos, donde realizamos los análisis descriptivos y de fiabilidad.

En el **cuarto apartado** del análisis de los resultados y discusión, presentamos las descripciones y fiabilidad de las subescalas utilizadas para conocer la cantidad de feedback correctivo, el estilo de comunicación del feedback y la percepción que tienen los atletas del feedback correctivo. Se describen los resultados relativos a los diferentes componentes arrojados por el análisis descriptivo y de fiabilidad para el feedback correctivo y la percepción que tiene el atleta sobre el feedback correctivo.

En el **quinto apartado** se describen las conclusiones finales de los principales resultados arrojados por nuestro estudio, las cuales se han intentado presentar de una forma clara y concisa atendiendo al objetivo planteado, enfatizando en aquellos aspectos relevantes que fortalecen y justifican nuestro trabajo.

Finalmente, en el **apartado** relativo a la bibliografía, se recoge las referencias consultadas y que han brindado una fundamentación científica a nuestro trabajo, las cuales se han presentado siguiendo las recomendaciones hechas en la segunda edición del manual de estilos de publicaciones de la quinta edición en inglés de las normas establecidas por la American Psychological Association (American Psychological Association [APA], 2001).

Marco teórico

Feedback

Proporcionar información a los atletas mientras aprenden las habilidades motoras, se ha identificado como una variable importante en el proceso enseñanza-aprendizaje (Magill, 2000). Los entrenadores juegan un papel trascendental en facilitar el aprendizaje de los atletas, uno de los cuales consiste en observar el progreso de los jugadores y proporcionar el feedback adecuado, que debería conducir a mejorar el rendimiento motor y en la mejora del aprendizaje cognitivo (Nicaise, et al. 2007).

El feedback es un elemento determinante de la relación pedagógica y una de las inquietudes de los formadores, cuando se centran en la adquisición de las habilidades pedagógicas (Piéron, 1999). Por eso el entrenador le atribuye mucha importancia a la retroalimentación que va a proporcionar al atleta que dirige (Piéron, 1996).

Fishman y Anderson (1971) consideran que el feedback es una intervención pedagógica de enseñanza que depende de la respuesta motriz de uno o varios jugadores y que tiene la finalidad de otorgar una información relativa a la adquisición o realización de una habilidad motriz.

Siedentop (1998) define el feedback como una información relativo a una respuesta que se utilizará para modificar la respuesta siguiente.

Para Piéron (1999) el feedback es definido como una información proporcionada al jugador para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar las conductas incorrectas y conseguir los resultados previstos.

Por su parte Rink (2010) dice que el feedback es la información que reciben los jugadores acerca de su rendimiento.

Importancia del feedback.

En el momento en que los jugadores estén practicando la tarea, que fue presentada por el entrenador, este es responsable de monitorear la respuesta, tanto para los atletas de toda la clase, como de forma individual a través del feedback que provee sobre el rendimiento (Faucette y Patterson, 1990).

Por eso a los entrenadores se les ha enseñado que el feedback es un importante técnica para ayudar a aprender las habilidades motoras (Graham, 2008), porque este es utilizado para señalar los aciertos y errores de las características y logros del desarrollo de la habilidad (Magill, 1993). También Li, et al. (2007) y Metzler (2005) señalan que el feedback es importante para el proceso de enseñanza.

En la actualidad se considera que el feedback es importante para los jugadores, pero que es más efectivo cuando es específico que general, congruente que incongruente, simple que complejo, y positivo o neutral que negativo (Graham, 2008).

Clasificación de los tipos de feedback

Los entrenadores exitosos proveen varias cantidades y tipos de feedback para lograr los propósitos (Graham, 2008; Nicaise, Coggerino, Bois y , 2006). Este puede ser clasificado en diferentes formas (Graham, 2008; Lee, Keh y Magill, 1993). Sin embargo una de las principales distinciones es como conocimiento del resultado (producto), que está asociado con resultado del movimiento y como conocimiento del rendimiento (proceso), que es la información que usualmente recibe el jugador en la ejecución del movimiento (Graham, 2008; Kelly y Melograno, 2004; Anderson, Magill y Seklya 2001; Rink 2010).

Para Rink (2010), 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 jugador. 2) Feedback correctivo. Algunas veces es considerado prescriptivo feedback, este ocurre cuando es específico o le da la información al atleta sobre qué hacer o no hacer en el futuro sobre el rendimiento.

Piéron (1996) y 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 jugador procedente de los receptores localizados en los músculos, tendones o articulaciones, cuando efectúa un movimiento. El segundo, es el extrínseco, proporcionado por una fuente externa y que generalmente es otorgado por el entrenador o el compañero del entrenamiento.

Magill (1994) menciona que el feedback externo es necesario para que ocurra el aprendizaje de las habilidades de forma eficaz y también que es importante para que ocurra

el aprendizaje de las habilidades. Además considera que existen las siguientes 4 relaciones del feedback con el aprendizaje de las tareas:

1. Necesario para el aprendizaje de las tareas. A pesar de la propuesta de que el feedback no es necesario y benéfico para el aprendizaje de las habilidades. Existen ciertas habilidades en las que el feedback es esencial para el aprendizaje.

2. No necesario para el aprendizaje de las tareas.

3. Mejora las habilidades de aprendizaje.

4. Obstaculizan el aprendizaje de las habilidades.

También Magill (1994) señala que las cuatro relaciones entre el feedback externo y las habilidades motoras de aprendizaje indican que hay más que para proporcionar sobre un feedback externo, que simplemente tomar la decisión de que “algo de feedback es necesario” o “más feedback es mejor” propuesta. Lo que se sabe es que existen habilidades en las que el feedback externo no es necesario, porque es redundante la información. También existen habilidades donde es mejor menos feedback que más.

Sin embargo Graham (2008) y Rink (2010) considera que el feedback es típicamente clasificado de la siguiente forma:

El feedback evaluativo y correctivo pueden ser: a) congruente o incongruente con el enfoque de la tarea, b) general o específico, c) negativo o positivo, y d) directo a la clase, a un grupo de la clase o individual.

Feedback de resultado

Para Earley et al. (1990) se distinguen dos tipos de feedback por la información brindada en su contenido, el primero se da sobre el resultado y el segundo es el feedback del proceso.

El feedback de resultados se refiere a los resultados o consecuencias del desempeño y esfuerzo (Earley et al., 1990). El feedback de resultado es a menudo presentado como un resultado de desempeño o nivel de éxito o fracaso, limitando el valor de la información del feedback al resultado final del esfuerzo en el rendimiento. El feedback de proceso se refiere a la información de los procesos usados para lograr el resultado final (Earley et al., 1990). El feedback de proceso puede incluir información sobre estrategias, políticas, y desempeños aplicados durante el esfuerzo del rendimiento.

Existe una teoría que presenta que el contenido del mensaje del feedback, o la información dada por el mensaje de retroalimentación, es un factor clave e influencia cómo la persona que lo reciba va a responder a la retroalimentación (Fedor, 1991; Ligen et al., 1979). Porque el resultado y el proceso de feedback contienen diferentes tipos de información, los efectos de los resultados de los dos tipos de retroalimentación en lo que consta de desempeño, pueden variar.

Hay alguna evidencia que sugiere que el feedback de resultado puede que no sea benéfico bajo ciertas condiciones de la tarea, particularmente cuando la tarea es compleja. Earley et al. (1990) encontró que los individuos que obtienen únicamente el feedback de

resultado, continúan reportando gran confianza, pero con un bajo rendimiento, sugiriendo que dando solamente el feedback de resultado puede dar un sentido falso de confianza.

Thindale (1989) también encontró que los resultados de retroalimentación contribuyen al exceso de confianza. Por lo tanto, las personas que reciben retroalimentación puede seguir usando las estrategias de trabajo disfuncionales o subóptima, ya que no están recibiendo ninguna información sobre la eficacia de su estrategia actual.

En presencia del feedback de resultado que solo provee información a cerca de la solución de calidad, los individuos podrían asumir que ellos poseen suficiente información para llevar a cabo la actividad y simplemente ceder a futuras investigaciones para información adicional.

Investigadores han sugerido que el feedback de resultado es menos efectivo para aprender, ya que su presencia no facilita la búsqueda de información adicional. Fedor (1991) sugirió que la presencia de retroalimentación de resultados, puede llevar a un menor procesamiento, ya que el feedback de resultados puede apuntar que no existe necesidad de información adicional, especialmente en actividades complejas (Hammons, Summers, y Deane, 1973). Además, porque el feedback de resultados se enfatiza en los resultados finales, puede motivar a los individuos a enfocarse en probar competencia más que incrementar la competencia o lograr el dominio de la actividad (Johnson, Perlow, y Pieper, 1993). En vez de dirigir los esfuerzos en mejorar las habilidades, los individuos pueden estar interesados meramente en demostrar aptitudes. De manera similar, ya que la retroalimentación de resultados se enfatiza en resultados de rendimiento, puede desviar los

recursos de atención lejos de las actividades y dirigir la atención hacia uno mismo (Kluger y DiNisi, 1996). En vez de enfocarse en la actividad, individuos podrían enfocarse en la valoración de su rendimiento o otras metas (e.g., creando una buena impresión). Por consecuencia, el feedback de resultados puede no ser benéfica en una actividad de ambiente dinámico y complejo, resultando esto en debilitar los efectos del aprendizaje y desempeño subsecuente (Jacoby, Trouman, y Kuss, 1984).

Feedback de proceso

El feedback de proceso, se define como información de cómo un individuo implementa una estrategia de trabajo, puede tener un mejor efecto en el rendimiento y conocimiento de actividades complejas que si se usa el feedback de resultados (e.g., Korsgaard & Diddams, 1996; Lam y Schaubroek, 1999), Aunque algunos investigadores han propuesto varios mecanismos de cómo el feedback lleva a un mejor rendimiento, no está claro. Korsgaard and Diddams (1996) sugieren la provisión de feedback de procesos influencia individuos de manera que propensa a fijar múltiples objetivos e influencia a usar más estrategias enfocadas en la información e investigación. Earley et al. (1990) encontraron que la oportunidad de feedback, la búsqueda de información, y las actividades estratégicas media los efectos del proceso de feedback en el rendimiento. Sin embargo, el feedback de proceso puede llevar hacia una menor incertidumbre en relación a la retroalimentación, un procesamiento más profundo de la información, una mayor atención al feedback de contenido, resultando en un incremento de estrategia de evaluación y desarrollo (Fedor, 1994). Earley et al. (1990) propuso que el feedback de proceso sirve

como un instrumento de adentración para una estrategia de implementación. En el modelo de feedback de intervención Kluger and DeNisi (1996) sugirieron que la dirección atencional de recursos a las actividades de procesos resulta en rendimiento mejorado y de aprendizaje. Mientras investigaciones anteriores han mostrado que el feedback de procesos ha llevado a mejorar la estrategia de evaluación y de desarrollo, los efectos del feedback de proceso en el rendimiento no son muy claros.

Si el feedback de proceso dirige la atención de las actividades, debe de motivar también a los individuos a enfocarse en mejorar la competencia, más que demostrar un nivel particular de eficiencia, la cual desvía los recursos a actividades fuera de tarea, actividades evaluativas que comúnmente resulta de la provisión de feedback de resultados. Feedback de procesos, promueve a los individuos a comprometer su atención de recursos a entender y realizar la actividad. De cualquier manera, individuos deben de concentrarse en desarrollar habilidades y perfeccionar actividades, resultando en mejorar el rendimiento de la adquisición de habilidades iniciales. El feedback de procesos provee más actividades relevantes de información, dirige una mayor atención a los recursos al desarrollo de estrategias y su implementación, y motiva a los individuos a enfocarse en mejorar la competencia y perfeccionamiento de actividades. El feedback de procesos es una actividad más enfocada, involucrando la evaluación de estándares de rendimiento y comportamientos aplicados y dirige los esfuerzos cognitivos hacia métodos de mejora en el rendimiento de actividades. Por otra parte, el feedback de procesos dirige la atención a motivaciones de actividades relevantes, facilitando efectivamente el desarrollo de la estrategia, la cual en turno, promueve el rendimiento.

Investigadores han identificado el ambiente de actividades como una fuente importante de feedback (Greller y Herold, 1975). El feedback de actividades la provee el ambiente de la actividad (Ilgen et al., 1979). El feedback de actividad puede ser caracterizada como cambios en las condiciones de la actividad que indican procesos, en los cuales la ejecución de la actividad y su distintivo de los tipos de procesos externos y feedback de resultados discutidos previamente, tal que la información del desempeño es derivada de la actividad misma.

En la literatura el feedback ha sido direccionada frecuentemente con el rol de retroalimentación de fuente, como factor en como el feedback afecta el rendimiento (Greller y Herold, 1975, 1977; Ilgen et al., 1979). En general, investigadores han encontrado que el feedback de fuente (de origen) está relacionada a la credibilidad, integridad resultando en la aceptación de la retroalimentación, los cuales son factores que se piensan influyen en el efecto de la retroalimentación en el comportamiento de la recepción (Ilgen et al., 1979). Ilgen et al. (1979) han encontrado 3 fuentes principales de feedback: la retroalimentación de otros (e.g. retroalimentación externa), del ambiente de la actividad, y del sí mismo.

Valor potencial del proceso feedback.

Debido a la ineffectividad del feedback para aprender durante múltiples actividades de probabilidad, investigadores han usado tipos alternativos de retroalimentación (Balzer, Doherty, y O'Connor, 1989), tal como la retroalimentación cognitiva, la cual se refiere a la relación entre indicaciones y criterios, inferencias, objetos distales (Doherty y Balzer,

1988). Muchos estudios empíricos han comparado la retroalimentación de resultados con la retroalimentación cognitiva. Aunque una explicación completa de una retroalimentación cognitiva está más allá del marco de este papel, los efectos diferenciales de la retroalimentación cognitiva contra los de retroalimentación de resultados en el rendimiento, han sido analizados extensivamente en la investigación del juicio humano (e.g., Adelman, 1981; Hammond, Stewart, Brehmer, y Steinmann 1975). Desarrollado desde la teoría social de juicio, la retroalimentación cognitiva provee información que sirve como un índice de rendimiento que converge con las razones de los individuos que realizan las actividades en una forma particular o como eligen una estrategia en particular (Hammons, McClelland, y Mumpower, 1980). Investigadores han encontrado que la retroalimentación cognitiva mejora el rendimiento en actividades complejas (Balzer et al, 1989) y resulta en un incremento en el control cognitivo, o en la habilidad de aplicar el conocimiento con la consistencia suficiente (Adelman, 1981).

De cualquier manera, la retroalimentación cognitiva es generalmente presentada como peso matemático de varias indicaciones ambientales y función de formas, la cual es diferente de la presentación del proceso de retroalimentación que es usualmente presentado en una declaración de la forma. Así mismo, la retroalimentación cognitiva puede ser un recurso extremo para organizaciones, haciendo su uso irracional o inverosímil para su uso en toda situación. La retroalimentación cognitiva puede ser molesta y puede consumir mucho tiempo para aquellos que proveen de la retroalimentación, y receptores de retroalimentación pueden requerir entrenamiento para comprenderlo y usarlo. La

retroalimentación de proceso es similar a la cognitiva en su enfoque, ya que lo hace en actividades estratégicas, pero es menos complejo y más fácil de proveer.

Objetivo del feedback

El feedback tiene por objeto informar al jugador sobre su realización motriz, ayudarlo a modificar su comportamiento, evaluar sus progresos y describir su acción (Piéron 1999).

Sin embargo, los entrenadores eficaces, antes de otorgar un feedback primero se asegura que todos los jugadores estén practicando apropiadamente. La tarea es apropiada para los atletas, ellos no necesitan que se pare la tarea, porque la están practicando como se planeó y las indicaciones y componentes críticos fueron entendidos. Después otorgan una retroalimentación individualizada (Graham, 2008).

Por su parte Piéron (1996) considera que el feedback resulta de la siguiente serie de decisiones que debe tomar el entrenador:

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

Para Magill (1994) lo que es importante en la situación de la instrucción es que tipo de feedback externo proveer y cuándo proveerlo. Señala que esto fue determinado a partir de las siguientes relaciones entre el feedback externo y las habilidades de aprendizaje:

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

Evaluar las características del feedback externo. Es importante evaluar el feedback externo que se va a proveer en una situación para determinar si el feedback puede atraer la atención de los jugadores, tanto que lo distrae del feedback intrínseco esencial de la tarea, que lo puede hacer dependiente del feedback extrínseco. El mensaje aquí es que el

entrenador debe conocer la habilidad lo suficientemente bien. Que el tipo de feedback externo utilizado no lo lleve a una dependencia. Por lo tanto el entrenador debe de conocer muy bien la habilidad y el tipo de feedback externo.

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

Beneficios del feedback

Para Rink (2010) el feedback mantiene la atención del jugador sobre el aprendizaje de las tareas y sirve para motivar y monitorear las respuestas de los jugadores.

Sin embargo, Piéron (1996) señala que el efecto del feedback no es simple y directo, sino primero que el jugador haya prestado atención, porque en caso contrario necesitaría de una mayor cantidad de repeticiones, además, en segundo lugar, el atleta requiere que el entrenador proporcione información específica para mejorar su realización.

Funciones del feedback.

Según Piéron (1996; 1999 y 2000) el feedback ejerce dos funciones esenciales:

a) Evaluación destinada a producir efectos de refuerzo. Entre 25 y 50% de las reacciones adoptan un aspecto evaluador, mediante el cual el entrenador informa al jugador

de la calidad de su presentación, utilizando un mensaje de aprobación o de reprobación al que normalmente se le considera positivo o negativo. Estos tipos de mensajes son clasificados en las siguientes categorías por el mismo autor:

- Feedback aprobador simple.
- Feedback aprobador específico.
- Feedback reprobador simple.
- Feedback reprobador específico
- Feedback específico neutro.

b) Información. Transmite un mensaje relativo a la eficacia de la acción, a los errores que se han cometido y a los medios para corregirlos. En él podemos encontrar especialmente la identificación de los elementos correctos de la realización, la explicación de las causas de los errores, la descripción de los medios necesarios para efectuar las correcciones e incluso una explicación de las razones para cambiar.

El mismo autor considera que desde un punto de vista didáctico, la información relativa a la manera en que el alumno realiza su gesto o acción tiene más importancia que un conocimiento elemental del resultado.

Sin embargo, Piéron (2000) señala que para facilitar los resultados del aprendizaje el feedback debe de ser:

- Ser pertinente y apropiado, trasladar un diagnóstico correcto adaptado a las habilidades de los jugadores e intervenir sobre los elementos claves de la habilidad.

- Que permita una confirmación clara de los patrones generales de las habilidades que van a ser aprendidas.
- Tratar con un número limitado de ítems y criterios.
- Ser estructurado en una forma que los ítems sean clasificados de acuerdo con una escala importante. Los aspectos más importantes deberían ser presentados al inicio o al final del mensaje.
- No ser acompañado por “distracción”, información o actividades que traten con otras habilidades. El enfoque debe ser sobre lo que en ese momento se esté trabajando.
- Ser coherente con las necesidades de los jugadores, con las habilidades motoras y adaptadas a las posibilidades del procesamiento de la información de los atletas.

Cómo se comunica el feedback correctivo

El proveer feedback correctivo -FB- es frecuentemente inevitable ya que esta inherente en el proceso de aprendizaje. Una pregunta crítica es si hay estilos diferentes de comunicarse efectivamente el FB correctivo después de los malos resultados o errores y en caso afirmativo, si es así, si se tiene un efecto sobre la motivación, el interés y el bienestar.

A pesar de no tener la perspectiva de la teoría de autodeterminación, una serie de estudios observacionales y transversales relacionados con el deporte, han demostrado que el FB correctivo puede comunicarse en forma de apoyo a la autonomía, por ejemplo mediante el apoyo a la empatía, el reconocimiento de los sentimientos (Darst, Zakrajsek, y Mancini, 1989), y la exhibición de la necesidad de apoyo del comportamiento no verbal (por

ejemplo, palmaditas a los atletas en la parte posterior (Rankin, 1989). Por otra parte, el FB correctivo puede proporcionarse en una forma de control, por ejemplo, a través del uso de la crítica y el castigo (Amorose y Horn, 2000; Negro y Weiss, 1992), la crítica no verbal (Allen y Howe, 1998); regaño, el castigo no verbal, y el modelado negativo (por ejemplo, simulando un error en la técnica del jugador Lacy y Darst, 1985), y el control de la conducta no verbal (por ejemplo, la grabación o fruncir el ceño Rankin, 1989). En algunos de estos estudios se evidenció, además, que ciertos comportamientos de los entrenadores como las medidas punitivas y las conductas son independientes de apoyo a los comportamientos y que sólo estos últimos factores predictivos positivos de los resultados deseados, tales como las actitudes favorables hacia el deporte y el entrenador.

El FB correctivo puede comunicarse de una manera o de control o de apoyo a la autonomía. En concreto, el FB correctivo en respuesta a los errores de los atletas o de bajo rendimiento es percibido por los jugadores como directivo y de presión cuando los entrenadores utilizan un estilo de control para transmitir sus informaciones de corrección. Por ejemplo, cuando se comunica el FB correctivo, los entrenadores pueden inducir culpabilidad (e, g., "Es hora de que deje de hacer eso, ya te he dicho una y otra vez a"), la vergüenza (por ejemplo, "Incluso un niño pequeño podía ver que tu ignoraste la posición de tu oponente. "), relación condicional (por ejemplo, "¿Por qué me tengo que preocupar por ti? Tu olvidaste de nuevo mi consejo para...."), o amenazas de castigo (por ejemplo, "Tu no estarás en el equipo si no trabajas sobre cuándo y cómo lanzar tiros de 3 puntos. "). Es evidente que el control de los entrenadores tiene una agenda y un conjunto de (rendimiento) normas que están tratando de imponer a sus atletas. Por lo tanto, los

entrenadores que utilizan un estilo de control, presionan a sus atletas a actuar de una manera en particular, de tal manera que los atletas puedan sentir que no tienen otras opciones que hacer algo a cerca de su pobre rendimiento y de hacerlo en la forma específica que les es prescrito. Es de suponer que, el FB correctivo transmitido en forma de control probablemente será percibida por los atletas como crítica, centrada en la persona, e incluso injustos, amenazantes, y humillante.

Por el contrario, cuando el FB correctivo se proporciona de una manera que soporta el apoyo a la autonomía, es probable que sea percibido como más justo, menos amenazante, y menos desmotivante. El apoyo a la autonomía del entrenador trata de proporcionar una cantidad deseada de opciones y elecciones, desde un marco de referencia interno de los jugadores y de dar una razón de ser significativa en el caso de que la elección se vea limitada (Deci, Eghrari, Patrick, y Leone, 1994). Aplicado a la cuestión de proporcionar FB correctivo, el apoyo a la autonomía de los entrenadores podría proveer de una razón de ser significativo y específico para la información de corrección, así de esta forma el atleta entiende por qué se da el FB. Además, trataría de tener en cuenta a los atletas "frente-frente, por ejemplo, solicitar la opinión de la atleta sobre su desempeño o preguntando cómo sus comentarios de FB fueron recibidos por el atleta. Por último, cuando el FB se entiende claramente, el apoyo a la autonomía de los entrenadores tal vez permitiría tomar con respeto de cómo y a qué ritmo sus atletas pueden trabajar en sus deficiencias.

Instrumentos de medición del feedback

Coaching Behavior Assessment System -Sistema de Valoración del Comportamiento del Entrenador- (CBAS)

El cuestionario “Sistema de Valoración del Comportamiento del Entrenador - Coaching Behavior Assessment System- (CBAS)” fue desarrollado originalmente como sistema del comportamiento para la codificación y analizar los comportamientos de entrenadores en un ambiente natural.

El CBAS es una medida observacional basada en el comportamiento de los entrenadores, comportamiento en la práctica y las situaciones que el juego requiere. Para no tomar grandes muestras, pero si saber la percepción de los atletas de sus entrenadores. El primer cuestionario del CBAS fue desarrollado por Smith, Smoll, y Curtis (1978).

Al utilizar el CBAS, los observadores codificaban, generaban un reporte y un registro de los comportamientos de los entrenadores en un ambiente natural según 12 categorías predefinidas del comportamiento de los entrenadores. Las 12 categorías incluyen respuestas a los aciertos en el rendimiento de los atletas (alabanza o respuestas refuerzo y no-refuerzo o el ignorar el rendimiento del jugador), las respuestas del entrenador a los errores del atleta (error-contingencias de motivación, error-contingencia de instrucción técnica, castigo, instrucción técnica específica, castigo e ignorar los errores), respuestas al comportamiento por parte del atleta (que guardan comportamientos de control), y entrenamiento espontaneo del entrenador (instrucción técnica general

espontanea, estimulo general espontaneo, comportamientos de organización del equipo, y comunicación).

Las 12 categorías que abarcan el CBAS se puntualizan y describen a continuación:

Categorías de Escala de Evaluación de Comportamiento de Entrenador

I. Comportamientos de reacción de entrenador – feedback se da en respuesta al rendimiento exhibido por un atleta (individual) o un grupo de atletas.

A. Después de un rendimiento deseable por un atleta o grupo de atletas.

1. Reforzamiento (R) – palabras motivacionales (buen tiro Mike o Buen avance chicos)

2. No Reforzamiento (NR) – cuando el entrenador ve una buena acción y no dices nada.

B. Después de un rendimiento desfavorable por un atleta o grupo de atletas (error o fracaso)

3. Ignorar error (IM) – cuando se ve un error y no se hizo nada al respecto.

4. Promover contingencias de motivación al error (EM) – darle palabras de superación, aceptando su error. (está bien, o buen intento, continua intentándolo).

5. Error- contingencia técnica o instrucción correctiva (TIM) – darle palabras de superación aceptando su error, e ideas de mejora (necesitas mantener la cabeza en alto cuando realices el tiro).

6. Castigo (P) – (ese tiro estuvo muy mal, que te pasa Luis el día de hoy) cualquier tipo de castigo, puede un ataque ser verbal o físico.

7. Error contingencia técnica o instrucción correctiva combinado con castigo (TIMP) – (Vamos Ángel tu puedes elevar la pelota mejor que eso que realizaste) ideas de mejora con algún tipo de ataque psicológico o físico.

II. Comportamientos Espontáneos de Entrenador - comunicación general del entrenador que no lo promueven en respuesta a ningún rendimiento de los jugadores en particular.

A. Comunicación relacionada con el juego.

8. Instrucciones Generales Técnicas (TIG) – estrategias de juego por ejemplo.

9. Motivación General (EG) – motivación (sigan, sigan, sigan o vamos, vamos, vamos).

10. Organización (O) – ordenes (todos necesitan traer los balones).

11. Mantener el control (KC) –necesitan seguir las órdenes para poder continuar con el trabajo-.

B. Comunicación no relacionada con el juego

12. Comunicación General (GC) – (¿Alguno de ustedes miro la televisión el día de ayer? O ¿Alguno de ustedes ha visto una película buena en estos días?

Coaching Feedback Questionnaire -Cuestionario del Feedback del Entrenador- (CFQ)

Los investigadores han desarrollado y utilizado un cuestionario de una versión corta basados en el CBAS. Específicamente, estos investigadores se han enfocado en las

categorías reactivas del cuestionario original del CBAS (los feedback relacionados con el entrenador en respuesta al éxito y fracaso del rendimiento de los jugadores. Este cuestionario corto, generalmente llamado “Coaching Feedback Questionnaire -Cuestionario del Feedback del Entrenador-” (CFQ) incluye sólo ocho categorías de comentarios del entrenador, tres dadas en respuesta a los buenos resultados del jugador y cinco dadas en respuesta a las errores en el rendimiento de los jugadores.

La percepción de los atletas sobre el tipo de información que sus entrenadores les proporcionan en respuesta a sus éxitos y fracasos en el rendimiento se mide a través del Coaching Feedback Questionnaire -Cuestionario del Feedback del Entrenador- [CFQ] (Amorose y Horn, 2000). El CFQ es un cuestionario que se aplica en versión papel del CBAS (Smith, Smoll, y Hunt, 1977). En el desarrollo del CFQ, Amorose y Horn (2000) generaron 16 ítems que representaban 8 tipos de feedback otorgados por el entrenador que fueron tomados directamente del instrumento CBAS. Los 8 tipos de ítems incluyen: 1.- el refuerzo (buen juego), 2.- no reforzamiento (el entrenador ignorar su buen rendimiento o juego, 3.- lo retroalimenta pero además le da una instrucción técnica (así se hace, realmente extendiste el codo a tiempo), 4.- Contingencia de fortalecimiento al error (eso está bien, continua trabajando en ello), ignora el error (el entrenador ignora el error o el pobre rendimiento), castigo (eso fue una jugada muy tonta), 5.- contingencia de instrucción técnica al error (no eso no está correcto, necesitas trabajar en pasarla más rápido) y 6.- castigo, pero además una instrucción técnica (tú técnica es pésima, mantén la cabeza en alto). Para cada uno de los 16 ítems a los atletas se les pide que indiquen en una escala de 5

puntos (nada típico a muy típico) que tan típico es para su entrenador darle a ellos ese tipo de comentarios durante las prácticas y juegos.

El estudio de Amorose y Horn (2000) incluyó a la NCAA División 1 y 3 atletas universitarios. Las respuestas de los análisis factoriales de atletas de los 16 ítems del CFQ reveló tres factores: 1) El feedback positivo y de información (alfa = 0.72). 2) El feedback negativo orientado (alfa = .33), y 3) Ignorar los errores (alfa = 0.78). Las propiedades psicométricas de la CFQ que presentaron son aceptables.

Las 8 categorías que abarcan el CFQ se puntualizan y describen a continuación:

Categorías de Cuestionario del Feedback del Entrenador

I. Ejemplos de feedback donde el atleta debería de recibir después de un rendimiento positivo.

A. Reforzamiento (R) – (cuando el atleta considera que su entrenador le debería de dar un feedback cómo “Buen juego Luis”) palabras motivacionales.

B. Reforzamiento, además, instrucciones técnicas (RTI) – palabras motivacionales e ideas de mejora (cuando el atleta considera que su entrenador le debería de dar un feedback cómo “Buen juego Luis, a hora tu estas manteniendo los ojos en el balón”).

C. No Reforzamiento (NR) – cuando ves una buena acción y no dices nada (cuando el atleta considera que su entrenador no responde o ignora su rendimiento exitoso).

II. Después de un rendimiento desfavorable por un atleta.

D. Ignorar error (IM) – cuando se vio un error y no se hizo nada al respecto (cuando el atleta considera que su entrenador vio su error pero no responde ante éste).

E. Error-contingencias técnicas de motivación (EM) – darle palabras de superación, aceptando su error (eso está bien, continua trabajando en ello).

F. Error-contingencia técnica o instrucción correctiva (TIM) – darle palabras de superación aceptando su error, e ideas de mejora (tu bajaste tu codo, la siguiente ves mantenlo arriba).

G. Castigo (P) – cualquier tipo de castigo, puede un ataque ser verbal o físico (esa fue realmente una estúpida jugada).

H. Error- contingencia técnica o instrucción correctiva combinada con castigo (TIMP) – Cuantas veces te tengo que decir que extiendas el codo- ideas de mejora con algún tipo de ataque psicológico o físico.

Questionnaire Feedback Corrective -Cuestionario del Feedback Correctivo- (CFC)

El CFC «Cuestionario de Feedback Correctivo» Cuestionario de feedback correctivo en el fútbol soccer (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010) está diseñado para medir la cantidad de feedback correctivo, el estilo de comunicación percibido y la asociación legitima con el feedback correctivo. Específicamente para cada uno de los tres factores se utilizaron cuatro ítems. El cuestionario de la presente investigación consta de 36 ítems. En él se solicita a los deportistas que indiquen sus percepciones sobre el feedback que otorga el entrenador en el equipo, a través de las preguntas «Mi entrenador(a) me

señala mis defectos, Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos y Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal». Los jugadores tienen que contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 “completamente en desacuerdo” a 5 “completamente de acuerdo”). Dicho cuestionario es una adaptación del CFC al español en el fútbol soccer. En dicho proceso de adaptación los autores de la versión en inglés (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010)

Los 36 ítems y categorías que abarcan el CFC se puntualizan y describen en la siguiente tabla:

1. Mi entrenador(a) me señala mis defectos.	
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
2	Creo que, si mi entrenador(a) señala mis defectos, es porque tiene motivos para ello.
3	El que mi entrenador(a) haga hincapié en mis defectos me ofende.
4	Si mi entrenador(a) me señala mis defectos, puedo aprender y mejorar.
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)?
(a)	Mi entrenador(a) me grita.
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir el defecto.
(c)	Mi entrenador(a) me dice que lo he decepcionado.
(d)	Mi entrenador(a) me dice que toda la responsabilidad de solucionarlo recae sobre mí.
(e)	Mi entrenador(a) escucha mi opinión al respecto.
2. Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles.	
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de tu entrenador(a)?
2	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es algo que me quite el sueño.
3	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.
4	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)?
(a)	Mi entrenador(a) me lo dice de mala manera.
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo recibiré una recompensa si me esfuerzo por mejorar mis puntos débiles.
(c)	Mi entrenador(a) me dice que debería sentirme avergonzado(a).
(d)	Mi entrenador(a) me dice que tengo el deber de demostrar lo que valgo.
(e)	Mi entrenador(a) me da a conocer los motivos que le hacen opinar de esta manera.

3. Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos.	
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
2	Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.
3	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.
4	Si mi entrenador(a) me muestra mis fallos, lo veo como un fracaso.
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)?
(a)	Mi entrenador(a) intenta sancionarme si no tomo medidas al respecto.
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir mis fallos.
(c)	Mi entrenador(a) no muestra interés alguno hasta que no ve indicios de que estoy mejorando.
(d)	Mi entrenador(a) me recalca que si me está mostrando mis fallos es solo por mi propio bien.
(e)	Mi entrenador(a) me hace comprender que sabe que no es fácil para mí asimilar esta información.
4. Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal.	
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
2	El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño.
3	Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una oportunidad para mejorar.
4	Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una ofensa personal.
5	Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo?
(a)	Mi entrenador(a) me dice, a modo de amenaza, que las consecuencias serán graves si no percibe mejora alguna por mi parte.
(b)	Mi entrenador(a) promete que recibiré una recompensa si logro corregir los fallos.
(c)	Mi entrenador(a) hace que yo me sienta culpable
(d)	Mi entrenador(a) me dice que ahora depende de mí.
(e)	Mi entrenador(a) me comenta que hay diferentes posibilidades para solucionarlo

Teoría de la autodeterminación (TAD)

La teoría de la auto-determinación (TAD) (self-determination theory [SDT]; Deci y Ryan, 1985) constituye una macro-teoría de la motivación humana, que para Deci y Ryan (2008) aborda cuestiones básicas como el desarrollo personal, auto-regulación, necesidades psicológicas universales, metas y aspiraciones de vida, energía y vitalidad, procesos no conscientes, las relaciones de cultura para la motivación y el impacto de los ambientes sociales sobre la motivación, afecto, conducta y bienestar. Los entornos sociales que facilitan y permiten el crecimiento de los individuos serán los ambientes que cumplan con las tres necesidades básicas o fundamentales de la persona.

La teoría está compuesta de cuatro mini teorías, que comparten supuestos orgánicos y dialécticos e involucran el concepto de necesidades psicológicas básicas. Cuando las teorías se coordinan, cubren todos los tipos de comportamiento humano en todos los dominios, así las mini teorías juntas constituyen la TAD (Deci y Ryan, 2002).

Teoría de la evaluación cognitiva (TEC)

La teoría de la evaluación cognitiva (TEC) (cognitive evaluation theory [CET]; Deci y Ryan, 1985) fue presentada como una sub-teoría de la auto-determinación con el propósito de especificar los factores que explican la variabilidad en la motivación intrínseca.

Esta mini teoría, amplió el análisis del concepto propuesto por (1968) acerca de la percepción de locus de causalidad, en el cual, las personas que perciben el lugar de inicio y la regulación de su conducta como algo heterónimo, poseen un locus de causalidad externo; mientras que aquellos que perciben el origen de su conducta dentro de sí mismas, tienen un locus de causalidad interno. La TAD comparte, en cierta forma ésta perspectiva, está de acuerdo en que las acciones intrínsecamente motivadas implican una percepción del locus de causalidad interno y que la motivación intrínseca será reducida cuando los factores dirijan a una percepción del locus de causalidad externo. Sin embargo, la visión de la TAD respecto a la motivación extrínseca es muy diferente, como lo describiremos en la teoría de la integración orgánica.

La teoría de la evaluación cognitiva, se centra principalmente en las necesidades básicas de percepción de competencia y autonomía. Se formuló integrando los resultados de investigaciones realizadas en laboratorio sobre los efectos de las recompensas, el feedback o retroalimentación y otros eventos externos sobre la motivación intrínseca, posteriormente, la TEC fue comprobada y extendida por estudios de campo en diversos escenarios.

Esta teoría primero deliberó que los eventos socio-contextuales, por ejemplo, el feedback, las comunicaciones y/o recompensas, que conducen a sentimientos de competencia durante la acción, pueden ampliar la motivación intrínseca para esa acción.

Posteriormente, se especificó que los sentimientos de competencia no ampliaban la motivación intrínseca a menos que fueran acompañados por un sentido de autonomía o lo

que denominó como locus interno de causalidad. Según la TEC, las personas no solo tienen que experimentar sus conductas como competentes o eficaces, también deben experimentar sus conductas como auto determinadas por la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000b).

En relación con el efecto de las recompensas monetarias, Deci (1971, 1972) afirmó que los cambios monetarios provocan un cambio en la percepción del locus de causalidad de interno a externo, produciendo una descenso en la motivación intrínseca para cierta actividad.

En este sentido, Deci y Ryan (1980) sugirieron que existen dos procesos cognoscitivos primarios por los cuales los factores contextuales afectan la motivación intrínseca. El cambio en la percepción del locus de causalidad relacionado con la necesidad de autonomía: cuando un acontecimiento provoca un cambio en la percepción hacia un locus más externo, la motivación intrínseca será disminuida. Por el contrario, cuando un acontecimiento provoca un cambio a un locus más interno, la motivación intrínseca será realizada. El segundo proceso se refiere al cambio en la percepción del locus de causalidad relacionado con la necesidad de competencia, es decir, cuando un acontecimiento aumenta la percepción de competencia, la motivación intrínseca tiende a ser realizado, mientras que, cuando un acontecimiento disminuye la percepción de competencia, la motivación intrínseca será disminuida (Deci y Ryan, 2002).

Aunque el soporte de autonomía y competencia son altamente relevantes para producir la variabilidad en la motivación intrínseca, existe un tercer factor que contribuye a

su expresión: las relaciones. La TEC sugiere que los ambientes sociales pueden facilitar o entorpecer la motivación intrínseca al apoyar o frustrar las necesidades psicológicas básicas de las personas (Ryan y Deci, 2000b).

La teoría sugiere que las necesidades de competencia y la autonomía están totalmente implicadas en la motivación intrínseca y que los acontecimientos contextuales, como ofrecer recompensas, la provisión de regeneración positiva o la imposición de un plazo o fecha límite, probablemente afecten la motivación intrínseca al grado que ellos lo experimenten como apoyo contra el obstáculo de la satisfacción de estas necesidades (Deci y Ryan, 2002).

Teoría de la integración orgánica (TIO)

La teoría de la integración orgánica (TIO) (organismic integration theory [OIT]; Deci y Ryan, 1985), detalla las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la internalización e integración de la regulación de sus conductas (Deci y Ryan, 1985). El término de internalización se refiere al proceso a través del cual un individuo adquiere una actitud, confianza o regulaciones del comportamiento y progresivamente lo transforma en un valor personal, meta, u organización. Este es el proceso de desarrollo por el que los niños integran las demandas y valores de los ambientes de socialización. Por su parte, la integración se refiere al último paso en este proceso de internalización, el cual, se presenta cuando un problema ha sido reducido al mínimo y la persona es totalmente determinada por sí misma para elegir un

comportamiento. Cuando esto sucede, puede considerarse que la regulación ha sido integrada dentro del sujeto (Deci y Ryan, 1985).

Teoría de la orientación de causalidad (TOC)

La teoría de orientaciones de causalidad (TOC) (causality orientations theory [COT]; Deci y Ryan, 1985) se desarrolló para describir la causa de estos recursos internos, esto es, diferencias relativamente estables en unas orientaciones motivacionales hacia el mundo social.

El enfoque de las orientaciones de causalidad es pensado para indicar aspectos de la personalidad que son generalmente íntegros a la regulación del comportamiento y la experiencia. Estos especifican tres orientaciones, que difieren en el grado en que representan la auto-determinación, llamadas, orientaciones de causalidad autónoma, de control, e impersonal; y se da por sentado que todas las personas tienen, en alguna medida cada una de estas orientaciones, que es posible medir la fuerza de cada orientación dentro de una persona y que la fuerza de esas orientaciones permitirán predecir un amplio rango de variables psicológicas y del comportamiento (Deci y Ryan, 1985, 2002).

□ La orientación autónoma se centra en la experiencia del disfrute, involucra comportamientos regulados sobre la base de intereses y valores auto-aprobados, lo que sirve para indicar unas tendencias generales de la persona hacia la motivación intrínseca y una buena motivación extrínsecamente integrada. Cuando se está orientado autónomamente, las personas utilizan la información para causar disfrute y para regularse

en la persecución de metas auto-seleccionadas. Siendo intrínsecamente motivados o extrínsecamente motivados, los comportamientos basados sobre el disfrute son auto-determinados (Deci y Ryan, 1985, 2002).

□ La orientación del control se basa en una preocupación con los controles o mandos. Involucra estar orientado hacia los controles y directivas en lo que se refiere a cómo uno se debe comportar; está relacionada con la regulación externa e introyectada. Consiste en experimentar eventos, como presiones para actuar en consecuencia, y no experimentando una real sensación de disfrute. Unas funciones son, en gran medida, determinadas por controles en el ambiente o por controles internos imperativos o dominantes, tales como “el deber”, “tener hasta”, “debo de” y “tengo que”. Las consecuencias para la regulación internamente controlada son el auto-engrandecimiento tras el éxito y la culpa o vergüenza tras el fracaso (Deci y Ryan, 1985, 2002).

□ La orientación impersonal se basa en una sensación de un ser incompetente para tratar con los desafíos de la vida. El funcionamiento personal es errático y no intencional, no tienen las estructuras psicológicas necesarias para tratar con fuerzas externas e internas. Consiste en enfocarse en indicadores de ineficiencia y no comportarse intencionalmente, está relacionado con la desmotivación y la falta de una acción intencional. Esta orientación involucra la creencia de que los comportamientos y los resultados son independientes y que las fuerzas son incontrolables y produce la experiencia de incompetencia (Deci y Ryan, 1985, 2002).

Teoría de las necesidades básicas (TNB)

La teoría de las necesidades básicas (TNB) (basic needs theory [BNT]; Deci y Ryan, 2002). El concepto de necesidad ha sido típicamente empleado de dos distintas maneras, quizás en su uso más común, la necesidad es igualada expresamente con cualquier fuerza motivadora, incluyendo los deseos, metas, necesidades y valores de uno. Por otro lado, existe una segunda definición donde se puede diferenciar el concepto de deseos o metas conscientes o no conscientes de uno mismo, que son técnicamente más utilizados al dirigirse al desarrollo psicológico y salud. En esta última definición, la satisfacción de las necesidades es esencial para el crecimiento de una entidad e integridad (Ryan, 1995).

Para Ryan y Deci (2000), las necesidades básicas (fisiológicas o psicológicas) son estados energizantes que, de ser satisfechas, conducen hacia la salud y el bienestar y, por el contrario, cuando no se satisfacen, conducen a consecuencias negativas como patologías y malestar. Al satisfacerse las necesidades, la fuerza motivacional tiene relación directa con el bienestar (Deci y Ryan, 2002).

Teoría de la autodeterminación y el bienestar (TAD)

La formalización de las mini teorías que conforman la TAD fue hecha para clarificar el significado del concepto de necesidades psicológicas básicas y detallar su relación dinámica con la salud mental y el bienestar.

Además, debido a la suposición de que las necesidades son universales, la relación entre su satisfacción y el bienestar debe aplicarse a través de los años, géneros y culturas. Desde luego, los medios por los cuales las necesidades son satisfechas contra los que las frustran, varían en función de los años, el género y las culturas. Así, en un caso extremo, es posible que teniendo la misma conducta, esté satisfecha la necesidad para un grupo y frustrada la necesidad para otro. De todos modos, se piensa que el proceso fundamental por el cual la satisfacción de las necesidades promueve la salud es el mismo a través de todos los grupos (Deci y Ryan, 2002).

El concepto de bienestar es un constructo complejo que se refiere al óptimo funcionamiento psicológico y la experiencia. Las investigaciones sobre el bienestar se han derivado a partir de dos perspectivas generales: la hedónica, que se centra en la felicidad y el bienestar que define en términos de placer y el enfoque de eudaimonía, que se centra en el significado y la auto-realización, y define el bienestar como el grado en que una persona está en pleno funcionamiento (Ryan y Deci, 2001). La TAD ha centrado su atención en el bienestar eudaimónico.

El continuo de la motivación

Para Ryan y Deci (2000b) la motivación se refiere a la energía, dirección y persistencia, es decir, todos los aspectos de la activación y de la intención. Por lo tanto, estar motivado significa ser movido a hacer algo (Ryan y Deci, 2000a).

Las personas son impulsadas a actuar por diferentes tipos de factores, experiencias y consecuencias altamente variadas o dicho de otra forma, las personas tienen no solo cantidades diferentes de motivos sino que también distintos tipos de motivos (Ryan y Deci, 2000a, 2000b).

La orientación del motivo concierne las actitudes y las metas fundamentales que ocasionan la acción, esto es, concierne el por qué de las acciones (Ryan y Deci, 2000a). Cuando las personas entran en acción son impulsados porque ellas valoran la actividad en sí, es decir, les parece interesante o porque existe una fuerte dominación externa, como por ejemplo, un soborno (Ryan y Deci, 2000b).

Motivación

Se presenta cuando los individuos no perciben las contingencias entre las acciones y los resultados (Pelletier et al., 1995), es decir, la conducta carece de intención y un sentido de causa (Ryan y Deci, 2000a). Cuando una persona está desmotivada, simplemente no actúa o actúa pasivamente, es decir, ellos realizan los movimientos sin intención de hacer lo que están haciendo (Deci y Ryan, 2002).

Los individuos no motivados son incapaces de prevenir las consecuencias de sus comportamientos, por lo tanto, no perciben la base de sus motivos, así que ellos dudan de sus acciones y probablemente desistan en el futuro (Pelletier et al., 1999).

Motivación Extrínseca

El término de motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad con el fin de obtener algún resultado separable (Ryan y Deci, 2000b). Las conductas extrínsecamente motivadas son aquellas que son realizadas para obtener recompensas o resultados que son separados o ajenos a la propia conducta (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon, 1997). Como hemos visto anteriormente, la motivación intrínseca es un tipo importante de motivación, sin embargo, no es el único tipo de conducta auto-determinada, de hecho, mucho de lo que las personas hacen de forma auto-determinada, no significa, estrictamente hablando, que estén intrínsecamente motivadas (Deci y Ryan, 1985).

Pensado como un continuo, el concepto de internalización describe cómo una motivación para una conducta puede recorrer de la no motivados falta de voluntad, al cumplimiento pasivo, hasta el compromiso activo personal. Con el incremento de la internalización y su asociación con la sensación de compromiso personal, llega una mayor persistencia, auto-percepciones más positivas, y mejor calidad de compromiso (Ryan y Deci, 2000a).

Dentro de la TAD, la sub-teoría de la integración orgánica (mencionada anteriormente) detalla los diferentes tipos de motivación extrínseca ordenados por grado de autonomía (Deci y Ryan, 2002), que detallaremos a continuación:

- La regulación externa es el tipo menos autónomo de la motivación extrínseca e incluye el caso clásico de motivación para obtener recompensas o evitar castigos (Deci y

Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000a). En este tipo de regulación, la conducta es realizada para satisfacer una demanda u obtener una contingencia impuesta desde el exterior, como las recompensas.

- La regulación introyectada es el segundo tipo de motivación extrínseca, el cual involucra una regulación externa siendo internalizada pero no en un sentido tan profundo, más bien, que ha sido internalizada parcialmente, es decir, se encuentra dentro de la persona pero no es considerada parte de la integración misma (Deci y Ryan, 2002).

Esta regulación envuelve el control de los impulsos contradictorios o conflictivos para hacer o no hacer, para abstenerse o no abstenerse, y requiere priorizarlas consecuencias cognitivas-afectivas. La regulación introyectada es, por supuesto, más estable que la regulación externa porque esta no requiere la presencia de contingencias externas, las contingencias están ahora dentro de la persona y por lo tanto continuamente presentes. Sin embargo, esta regulación comparte muchas características con la regulación externa, la más notable es la relación del conflicto controlador-controlado y todo lo que eso trae consigo. Mientras que con la regulación externa, el controlador y controlado son personas separadas, con la regulación introyectada estos aspectos son ahora parte de la misma persona. En ambos casos, sin embargo, existe la tensión inherente en el ser controlado (Deci y Ryan, 1985).

- La regulación a través de la identificación refleja el otorgar un valor consciente a una meta comporta mental o regulación de tal forma que esa acción es aceptada o hecha propia en cuando es personalmente importante (Ryan y Deci, 2000b),

dicho de otra forma, la persona se ha identificado con la importancia particular de un comportamiento y por lo tanto ha aceptado esta regulación como suya o propia (Ryan y Deci, 2000a).

La identificación representa un importante aspecto del proceso de transformación de la regulación externa en la autorregulación verdadera. Cuando una persona se identifica con una acción o con el valor expresado en ella, la persona en un nivel menor de conciencia, personalmente lo aprueba y sus identificaciones son acompañadas por un alto grado de percepción de autonomía (Deci y Ryan, 2002).

□ Y finalmente, la regulación integrada, representa la forma más autónoma de la motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000b). La integración resulta cuando las regulaciones han sido identificadas, evaluadas y asimiladas, lo que significa que han sido introducidas dentro de la congruencia con los valores personalmente aprobados, con objetivos y con las necesidades que ya son parte del ser (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000b).

Motivación intrínseca

Probablemente no exista otro fenómeno que refleje tanto potencial positivo de la naturaleza humana como la motivación intrínseca, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender (Ryan y Deci, 2000b). La motivación intrínseca se basa en la innata necesidad del organismo para la competencia y la auto-determinación que dinamiza una amplia variedad

de conductas y procesos psicológicos para los cuales, la principal recompensa son las experiencias de eficacia y autonomía (Deci y Ryan, 1985).

Este tipo de motivación es un importante constructo que refleja el interés humano natural para aprender y asimilar (Ryan y Deci, 2000a). Se caracteriza por su alto nivel de autonomía y representa el prototípico de las conductas auto-determinadas (Ryan y Deci, 2000b).

Las emociones de placer y entusiasmo acompañadas de experiencias de competencia y autonomía representan las recompensas de las conductas intrínsecamente motivadas (Deci y Ryan, 1985). Por lo tanto, una conducta iniciada de forma intrínseca, es aquella que se realiza por la satisfacción adquirida de comprometerse en la actividad por sí misma (Ryan et al., 1997).

Objetivo de la tesis

El objetivo del presente estudio es presentar la fiabilidad del Cuestionario de Feedback Correctivo (CFC) en deportistas universitarios de fútbol soccer.

Metodología

Participantes

La muestra está formada por 99 deportistas que participaban en fútbol soccer en el nivel universitario, todos son hombres, con edades comprendidas entre los 14 y los 24 años, con una media de (18) años de edad ($M = 18$) ($DT = 2.54$) con participación en fútbol soccer, de los cuales se seguía una metodología de entrenamiento de 4 días a la semana y entrenando un promedio de 2 horas diarias, tenían compitiendo 3 años, con una media de ($M = 3,67$ años) ($DT = 1,22$).

Instrumentos

El CFC «Cuestionario de Feedback Correctivo» Cuestionario de feedback correctivo en el fútbol soccer (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010) está diseñado para medir la cantidad de feedback correctivo, el estilo de comunicación percibido y la asociación legítima con el feedback correctivo. Específicamente para cada uno de los tres factores se utilizaron cuatro ítems. El cuestionario de la presente investigación consta de 36 ítems. En el se solicita a los deportistas que indiquen sus percepciones sobre el feedback que otorga el entrenador en el equipo, a través de las preguntas «Mi entrenador(a) me señala mis defectos, Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos y Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal» con 9 ítems cada una. Los jugadores tienen que contestar en una escala tipo Likert de 5

puntos (1 “completamente en desacuerdo” a 5 “completamente de acuerdo”). Ítems que componen el Cuestionario de Feedback Correctivo en el fútbol soccer (CFC)

Ítems que componen el Cuestionario de Feedback Correctivo en el fútbol soccer (CFC) (Tabla, 1).

1. Mi entrenador(a) me señala mis defectos.	
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
2	Creo que, si mi entrenador(a) señala mis defectos, es porque tiene motivos para ello.
3	El que mi entrenador(a) haga hincapié en mis defectos me ofende.
4	Si mi entrenador(a) me señala mis defectos, puedo aprender y mejorar.
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)?
(a)	Mi entrenador(a) me grita.
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir el defecto.
(c)	Mi entrenador(a) me dice que lo he decepcionado.
(d)	Mi entrenador(a) me dice que toda la responsabilidad de solucionarlo recae sobre mí.
(e)	Mi entrenador(a) escucha mi opinión al respecto.
2. Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles.	
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de tu entrenador(a)?
2	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es algo que me quite el sueño.
3	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.
4	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)?
(a)	Mi entrenador(a) me lo dice de mala manera.
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo recibiré una recompensa si me esfuerzo por mejorar mis puntos débiles.
(c)	Mi entrenador(a) me dice que debería sentirme avergonzado(a).
(d)	Mi entrenador(a) me dice que tengo el deber de demostrar lo que valgo.
(e)	Mi entrenador(a) me da a conocer los motivos que le hacen opinar de esta manera.
3. Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos.	
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?

2	Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.
3	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.
4	Si mi entrenador(a) me muestra mis fallos, lo veo como un fracaso.
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)?
(a)	Mi entrenador(a) intenta sancionarme si no tomo medidas al respecto.
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir mis fallos.
(c)	Mi entrenador(a) no muestra interés alguno hasta que no ve indicios de que estoy mejorando.
(d)	Mi entrenador(a) me recalca que si me está mostrando mis fallos es solo por mi propio bien.
(e)	Mi entrenador(a) me hace comprender que sabe que no es fácil para mí asimilar esta información.
	4. Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal.
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
2	El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño.
3	Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una oportunidad para mejorar.
4	Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una ofensa personal.
5	Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo?
(a)	Mi entrenador(a) me dice, a modo de amenaza, que las consecuencias serán graves si no percibe mejora alguna por mi parte.
(b)	Mi entrenador(a) promete que recibiré una recompensa si logro corregir los fallos.
(c)	Mi entrenador(a) hace que yo me sienta culpable
(d)	Mi entrenador(a) me dice que ahora depende de mí.
(e)	Mi entrenador(a) me comenta que hay diferentes posibilidades para solucionarlo

La escala de Feedback Correctivo está conformada por 9 sub escalas. A continuación se presentan las sub escalas con sus ítems (Tabla, 2)

Cantidad de feedback correctivo
1.1 Mi entrenador(a) me señala mis defectos. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
2.1 Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
3.1 Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
4.1 Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?
Percepción legítima
1.2 Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Creo que, si mi entrenador(a) señala mis defectos, es porque tiene motivos para ello.
2.2 Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es algo que me quite el sueño.
3.2 Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.
4.2 Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño.
Percepción ilegítima e Ítems
1.3 Mi entrenador(a) me señala mis defectos. El que mi entrenador(a) haga hincapié en mis defectos me ofende.
2.3 Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.
3.3 Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si mi entrenador(a) me muestra mis fallos, lo veo como un fracaso.
4.3 Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una ofensa personal.
Oportunidad para aprender e Ítems
1.4 Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si mi entrenador(a) me señala mis defectos, puedo aprender y mejorar.
2.4 Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.
3.4 Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.
4.4 Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una oportunidad para mejorar.
Evitación del control externo e Ítems
1.5ª Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su

entrenador(a)? Mi entrenador(a) me grita.
2.5ª Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me lo dice de mala manera.
3.5ª Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) intenta sancionarme si no tomo medidas al respecto.
4.5ª Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) me dice, a modo de amenaza, que las consecuencias serán graves si no percibe mejora alguna por mi parte.
Aproximación del control externo e Ítems
1.5b Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir el defecto.
2.5b Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que solo recibiré una recompensa si me esfuerzo por mejorar mis puntos débiles.
3.5b Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir mis fallos.
4.5b Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) promete que recibiré una recompensa si logro corregir los fallos.
Evitación introyectada e Ítems
1.5c Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que toda la responsabilidad de solucionarlo recae sobre mí.
2.5c Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que debería sentirme avergonzado(a).
3.5c Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) no muestra interés alguno hasta que no ve indicios de que estoy mejorando.
4.5c Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) hace que yo me sienta culpable
Aproximación introyectada e Ítems
1.5d Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que toda la responsabilidad de solucionarlo recae sobre mí.
2.5d Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que tengo el deber de demostrar lo que valgo.
3.5d Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me recalca que si me está mostrando mis fallos es solo por mi propio bien.
4.5d Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) me dice que ahora depende de mí.
Apoyo a la autonomía e Ítems

1.5e Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) escucha mi opinión al respecto.
2.5e Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me da a conocer los motivos que le hacen opinar de esta manera.
3.5e Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me hace comprender que sabe que no es fácil para mí asimilar esta información.
4.5e Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) me comenta que hay diferentes posibilidades para solucionarlo.

Procedimiento

Consistió en la aplicación del instrumento a deportistas universitarios que practicaban el fútbol soccer que entrenaban 4 días a la semana con una media de 2 horas diarias, antes de proceder a la recolección de datos se pidió permiso a los responsables de los distintos equipos deportivos. La aplicación de las encuestas se realizó al equipo completo, las aplicaciones fueron realizadas en forma grupal, antes de iniciar el entrenamiento para la practicidad de la recolección de datos. Los deportistas participaron voluntariamente y de manera anónima tardando un promedio de 10 a 15 minutos en contestar el cuestionario.

Análisis y Discusión de los datos.

Se analizaron los datos del instrumento mediante el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.16. Se obtuvieron datos estadísticos de fiabilidad. Los elementos para evaluar las propiedades psicométricas del CFC fueron calculados mediante los siguientes estimadores:

Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que componen las escalas. El procedimiento de análisis de fiabilidad calcula un número de medidas de fiabilidad de escala que se utilizan normalmente y también proporciona información sobre las relaciones entre elementos individuales de la escala. Se pueden utilizar los coeficientes de correlación intraclase para calcular estimaciones de la fiabilidad inter-evaluadores. El análisis de fiabilidad le permitirá determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala.

- Alfa de Cronbach. Este modelo es un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación inter-elementos promedio.

Resultados y Discusión

Análisis de fiabilidad y descriptivos por subes cala

Factor Cantidad de Feedback Correctivo

En la tabla 1 podemos observar que el primer factor de la escala, cantidad de feedback correctivo muestra una fiabilidad aceptable, al tener una consistencia interna de $\alpha=0,70$. El número de elementos hace referencia al número de ítems que pertenecen a ese factor. Este resultado es muy similar a la consistencia interna (0,68) reportado en la muestra de estandarización original de la versión en Inglés (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010).

Tabla 1. Consistencia interna del factor Cantidad de Feedback Correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,70	4

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala Cantidad de Feedback Correctivo (Tabla 2). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 2.81, siendo el ítem 3.1. “Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el

caso de su entrenador(a)?” el de menor promedio, y el ítem 2.1 “Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?” tienen el mayor promedio.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems y el factor cantidad de feedback correctivo.

Ítems	Media	Desviación típica
1.1 Mi entrenador(a) me señala mis defectos. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	4,00	,913
2.1 Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	4,02	,803
3.1 Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	3,55	1,090
4.1 Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	3,87	,920

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 4,00 y solo un ítem tiene un valor atípico ,416 (ítem 3.1), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem.

En la Tabla 3 se que el eliminar un ítem no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió dejar todos los ítems.

Tabla 3. Estadísticos total-elemento del factor cantidad de feedback correctivo.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.1	11,43	4,561	,497	,619
2.1	11,41	5,037	,457	,646
3.1	11,89	4,268	,416	,683
4.1	11,57	4,311	,569	,572

Factor Percepción Legítima

El factor Percepción Legítima del feedback correctivo presenta una fiabilidad muy baja (Tabla 4), al contar con una consistencia interna de $\alpha=0,44$. Considerando que según varios autores (McAuley et al., 1989; Smith, Schutz, Smoll y Ptacek, 1995) el alfa de cronbach mínimo aceptable es un coeficiente alfa superior a 0,60. También, la consistencia interna reportado en la muestra de estandarización de la versión en Inglés (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010) fue baja (0,52).

Tabla 4. Consistencia interna del factor Percepción Legítima del feedback correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,44	4

En la siguiente tabla, se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala Percepción Legítima del feedback correctivo (Tabla 5). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 2.81, siendo el ítem 4.2 “Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño”, el de menor promedio, y el ítem 1.2 “Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Creo que, si mi entrenador(a) señala mis defectos, es porque tiene motivos para ello”, tienen el mayor promedio.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del factor percepción legítima del feedback correctivo.

Ítems	Media	Desviación típica
1.2 Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Creo que, si mi entrenador(a) señala mis defectos, es porque tiene motivos para ello.	4,34	,608
2.2 Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es algo que me quite el sueño.	4,31	,830
3.2 Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.	4,21	,911
4.2 Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño.	3,70	1,237

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 2,00 y solo un ítem tiene un valor atípico ,310 (ítem 2.2), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem. En la Tabla 6 se

muestra que el eliminar un ítem no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió dejar todos los ítems.

Tabla 6. Estadísticos total-elemento del factor percepción legitima del feedback correctivo.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.2	12,22	4,197	,212	,410
2.2	12,26	3,450	,310	,313
3.2	12,35	3,322	,284	,331
4.1	12,86	2,639	,230	,427

Factor Percepción Ilegítima

El factor Percepción Ilegítima del feedback correctivo mostró una consistencia interna de $\alpha=.87$ (Tabla 7), lo que representa una fiabilidad alta. Este resultado no puede ser comparado con la versión en inglés, porque los autores no lo describen dentro del estudio.

Tabla 7. Consistencia interna del factor Percepción Ilegítima del feedback correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,87	4

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala Percepción Ilegítima del feedback correctivo (Tabla 8). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 2.81, siendo el ítem 3.1. “Mi entrenador(a) me señala mis defectos. El que mi entrenador(a) haga hincapié en mis defectos me ofende.”, el de menor promedio, y el ítem 3.4. “Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si mi entrenador(a) me muestra mis fallos, lo veo como un fracaso.”, tienen el mayor promedio.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del factor percepción ilegítima del feedback correctivo

Ítems	Media	Desviación típica
1.3 Mi entrenador(a) me señala mis defectos. El que mi entrenador(a) haga hincapié en mis defectos me ofende.	3,9468	1,19467
2.4 Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.	4,2234	1,10866
3.4 Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si mi entrenador(a) me muestra mis fallos, lo veo como un fracaso.	4,2660	1,06937
4.4 Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una ofensa personal.	4.1596	1,11975

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 4,00 y solo un ítem tiene un valor atípico ,653 (ítem 1.3), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem. En la Tabla 9 se muestra que el eliminar un ítem no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió dejar todos los ítems.

Tabla 9. Estadísticos total-elemento del factor percepción ilegítima del feedback correctivo.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.3	12,6489	8,488	,653	,859
2.4	12,3723	8,215	,789	,802
3.4	12,3298	8,599	,754	,817
4.4	12,4362	8,679	,686	,843

Factor Oportunidad para Aprender

El factor Oportunidad para Aprender del feedback correctivo presenta una fiabilidad baja (Tabla 10), al contar con una consistencia interna de $\alpha=0,50$, considerando lo ya mencionado por McAuley et al., 1989 y Smith, Schutz, Smoll y Ptacek, 1995 en esta tesis. En el factor oportunidad para aprender en primera instancia se invirtió el ítem 3.3 de una escala negativa a positiva, y después se calculó la fiabilidad y se dejaron los tres ítems restantes tal y como lo plantearon los autores. Este resultado no puede ser comparado con la versión en inglés, porque los autores no consideraron esta subes cala dentro de su estudio. Nuestro resultado, tiene una fiabilidad baja en nuestra muestra, pero está cerca del límite anterior de aceptabilidad (Graupera, Ruiz Pérez, García y Smith, 2011).

Tabla 10. Consistencia interna del factor Oportunidad para Aprender del feedback correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.50	4

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala Oportunidad para aprender del feedback correctivo (Tabla 11). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 4.40, siendo el ítem 3.3. “Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal”, el de menor promedio, y el ítem 1.4. “Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si mi entrenador(a) me señala mis defectos, puedo aprender y mejorar”, tienen el mayor promedio.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos del factor oportunidad para aprender del feedback correctivo.

Ítems	Media	Desviación típica
1.4 Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si mi entrenador(a) me señala mis defectos, puedo aprender y mejorar.	4,5521	,79299
2.3 Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.	4,4896	,79465
3.3 Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.	4,0104	1,21824
4.3 Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una oportunidad para mejorar.	4,3750	,75742

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 3,00 y solo un ítem tiene un valor atípico ,261 (ítem 1.4), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem. En la Tabla 12 se

muestra que el eliminar un ítem no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió dejar todos los ítems.

Tabla 12. Estadísticos total-elemento del factor oportunidad para aprender del feedback correctivo.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.4	12,8750	3,858	,261	,454
2.3	12,9375	3,701	,316	,411
3.3	13,4167	2,730	,270	,492
4.3	13,0521	2,629	,380	,366

Factor Evitación del Control Externo

El factor Evitación del Control Externo del feedback correctivo manifestó una consistencia interna de $\alpha=0,76$, lo que representa una consistencia interna buena (Tabla 13). Para incrementar la consistencia interna de este factor se modifico el ítem “Mi entrenador(a) me grita” de positivo a negativo y se dejaron el resto de los ítems tal y como lo plantearon los autores. Nuestro resultado es muy similar al obtenido en la versión inglés (0,79). Aunque, es importante mencionar que los autores de esta escala solamente presentan el resultado de estilo de comunicación de control y no por factor, como en nuestro caso.

Tabla 13. Consistencia interna del factor Evitación del Control Externo del feedback correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,76	3

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala evitación del control externo del feedback correctivo (Tabla 14). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 3,80, siendo el ítem 3.5^a. “Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) intenta sancionarme si no tomo medidas al respecto.”, el de menor promedio, y el ítem 2.5^a “Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me lo dice de mala manera.”, tienen el mayor promedio.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos del factor evitación del control externo del feedback correctivo.

Ítems	Media	Desviación típica
2.5 ^a Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me lo dice de mala manera.	4,0000	1,25295
3.5 ^a Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) intenta sancionarme si no tomo medidas al respecto.	3,2340	1,27360
4.5 ^a Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) me dice, a modo de amenaza, que las consecuencias serán graves si no percibe mejora alguna por mi parte.	3,7660	1,39450

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 3,60 y solo un ítem tiene un valor atípico ,527 (ítem 3.5^a), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem. En la Tabla 15 se muestra que el ítem 1.5^a. “Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)? Mi entrenador(a) me grita.”, aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió quitar el ítem.

Tabla 15. Estadísticos total-elemento del factor evitación del control externo del feedback correctivo.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2.5 ^a	7,0000	5,548	,565	,714
3.5 ^a	7,7660	5,644	,527	,754
4.5 ^a	7,2340	4,398	,703	,548

Factor Aproximación del Control Externo

El factor Aproximación del Control Externo del feedback correctivo resultó una fiabilidad alta (Tabla 16), al mostrar una consistencia interna $\alpha=0,84$. Nuestro resultado es muy similar al obtenido en la versión inglés (0,79), pero al igual que en el factor anterior, los autores de esta escala solamente presentan el resultado de estilo de comunicación de control.

Tabla 16. Consistencia interna del factor Aproximación del Control Externo del feedback correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,84	4

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala aproximación del control externo del feedback correctivo (Tabla 17). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 3,10, siendo el ítem 4.5b. “Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) promete que recibiré una recompensa si logro corregir los fallos”, el de menor promedio, y el ítem 1.5b “Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir el defecto”, tienen el mayor promedio.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos del factor aproximación del control externo del feedback correctivo.

Ítems	Media	Desviación típica
1.5b Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir el defecto.	3,51	1,095
2.5b Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que solo recibiré una recompensa si me esfuerzo por mejorar mis puntos débiles.	3,38	1,245
3.5b Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es		

el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir mis fallos.	3,44	1,103
4.5b Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) promete que recibiré una recompensa si logro corregir los fallos.	3,30	1,269

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 3,20 y solo un ítem tiene un valor atípico ,554 (ítem 1.5b), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem. En la Tabla 18 se muestra que el eliminar un ítem no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió dejar todos los ítems.

Tabla 18. Estadísticos total-elemento del factor aproximación del control externo del feedback correctivo.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.5b	10,12	10,104	,554	,850
2.5b	10,24	7,993	,798	,745
3.5b	10,19	8,931	,761	,768
4.5b	10,33	8,869	,620	,829

Factor Evitación Introyectada

El factor Evitación Introyectada del feedback correctivo presenta una consistencia interna de $\alpha=0,70$, lo que representa una consistencia interna aceptable (Tabla 20). Para

incrementar la consistencia interna de este factor se modifico de positivo a negativo el ítem “Mi entrenador(a) no muestra interés alguno hasta que no ve indicios de que estoy mejorando” y se dejaron el resto de los ítems tal y como los plantearon los autores. La fiabilidad de este factor es similar al obtenido en la versión en inglés (0,79), aunque, los autores de esta escala solamente presentan el resultado de estilo de comunicación de control.

Tabla 19. Consistencia interna del factor Evitación Introyectada del feedback correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,70	4

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala evitación introyectada del feedback correctivo (Tabla 20). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 3,40, siendo el ítem 3.5c. “Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) no muestra interés alguno hasta que no ve indicios de que estoy mejorando”, el de menor promedio, y el ítem 2.5c “Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que debería sentirme avergonzado(a)”, tienen el mayor promedio.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos del factor evitación introyectada del feedback correctivo.

Ítems	Media	Desviación típica
1.5c Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que toda la responsabilidad de solucionarlo recae sobre mí.	4,1684	1,04833
2.5c Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que debería sentirme avergonzado(a).	4,2632	1,06402
3.5c Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) no muestra interés alguno hasta que no ve indicios de que estoy mejorando.	3,4000	1,17056
4.5c Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) hace que yo me sienta culpable	3,8105	1,31517

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 3,20 y solo un ítem tiene un valor atípico ,629 (ítem 1.5b), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem.

En la Tabla 21 se muestra que el eliminar un ítem no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió dejar todos los ítems.

Tabla 21. Estadísticos total-elemento del factor evitación introyectada del feedback correctivo.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.5c	11,4737	7,975	,336	,704
2.5c	11,3789	6,514	,629	,533
3.5c	12,2421	7,143	,407	,668
4.5c	11,8316	5,822	,553	,572

Factor Aproximación Introyectada

El factor Aproximación Introyectada del feedback correctivo mostró una fiabilidad baja (McAuley et al., 1989; Smith, Schutz, Smoll y Ptacek, 1995), al contar con una consistencia interna de $\alpha=.53$ (Tabla 22). No podemos comparar la fiabilidad de este factor con el obtenido en la versión de inglés (0,79), porque los autores de esta escala solamente presentan el resultado de estilo de comunicación de control. Sin embargo, nuestro resultado, tiene una fiabilidad baja en nuestra muestra, pero está cerca del límite de 0,60 aceptable (Graupera, Ruiz Pérez, García y Smith, 2011).

Tabla 22. Consistencia interna del factor Aproximación Introyectada del feedback correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,53	4

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala aproximación introyectada del feedback correctivo (Tabla 23). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 3,40, siendo el ítem 1.5d. “Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que toda la responsabilidad de solucionarlo recae sobre mí”, el de menor promedio, y el ítem 3.5d “Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me recalca que si me está mostrando mis fallos es solo por mi propio bien”, tienen el mayor promedio.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos del factor aproximación introyectada del feedback correctivo.

Ítems	Media	Desviación típica
1.5d Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que toda la responsabilidad de solucionarlo recae sobre mí.	2,59	1,350
2.5d Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me dice que tengo el deber de demostrar lo que valgo.	3,71	1,114
3.5d Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me recalca que si me está mostrando mis fallos es solo por mi propio bien.	3,84	,966
4.5d Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) me dice que ahora depende de mí.	3,02	1,205

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 3,20 y solo un ítem tiene un valor atípico ,383 (ítem 2.5d), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem.

En la Tabla 24 se muestra que el eliminar un ítem no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió dejar todos los ítems.

Tabla 24. Estadísticos total-elemento del factor aproximación introyectada del feedback correctivo.

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.5d	10,57	5,447	,275	,502
2.5d	9,46	5,725	,383	,397
3.5d	9,32	6,579	,301	,471
4.5d	10,15	5,705	,321	,449

Factor Autonomía

El factor Autonomía del feedback correctivo presenta una fiabilidad aceptable, al contar con una consistencia interna de $\alpha=0,64$. Para incrementar la consistencia interna de este factor se modificó de positivo a negativo el ítem “Mi entrenador(a) me hace comprender que sabe que no es fácil para mí asimilar esta información” y se dejaron el resto de los ítems tal y como los plantearon los autores. La fiabilidad de este factor es menor al obtenido en la versión en inglés (0,74).

Tabla 25. Consistencia interna del factor autonomía del feedback correctivo.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,64	3

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la subes cala autonomía del feedback correctivo (Tabla 26). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 3,50, siendo el ítem 4.5e. “Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) me comenta que hay diferentes posibilidades para solucionarlo”, el de menor promedio, y el ítem 1.5e “Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) escucha mi opinión al respecto”, tienen el mayor promedio.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos del factor autonomía

Ítems	Media	Desviación típica
1.5e Mi entrenador(a) me señala mis defectos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) escucha mi opinión al respecto.	3,91	1,137
2.5e Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me da a conocer los motivos que le hacen opinar de esta manera.	3,75	1,031
4.5e Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal. Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo? Mi entrenador(a) me comenta que hay diferentes posibilidades para solucionarlo.	3,73	1,075

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 3,60 y solo un ítem tiene un valor atípico ,390 (ítem 4.5e), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem.

En la Tabla 27 se muestra que el ítem 3.5e. “Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos. Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)? Mi entrenador(a) me hace comprender que sabe que no es fácil para mí asimilar esta información”, aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, por lo que se decidió quitar el ítem.

Tabla 27. Estadísticos total-elemento del factor autonomía

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.5e	7,48	3,044	,443	,542
2.5e	7,64	3,171	,507	,455
4.5e	7,66	3,393	,390	,611

En cuanto a la consistencia interna de las subescalas del feedback correctivo, en el cinco de las ocho subescalas, los coeficientes alfa obtenidos en nuestro estudio fueron notablemente superiores a 0,60. Como ya se mencionó, teniendo en cuenta las condiciones del estudio, la fiabilidad puede considerarse satisfactoria en estos casos (Loewenthal, 2004, p. 60). Los coeficientes alfa reportados en la muestra de estandarización original de la versión en Inglés fueron similares a los de nuestro estudio y moderadamente satisfactorio también, entre 0,64 y 0,87 (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010). En las subescalas Oportunidad para Aprender (0,50) y la Aproximación Introyectada (.53) los coeficientes

fueron bastante bajos en nuestra muestra, pero están cerca del límite anterior de aceptabilidad (Graupera, Ruiz Pérez, García y Smith, 2011).

Análisis de correlaciones

La tabla 28, nos provee de información del análisis de correlaciones de las variables del estudio. Como nos podemos dar cuenta, la cantidad de feedback correctivo -FC- tiene una relación positiva con la aproximación del control externo y con la autonomía. Sin embargo, relaciona negativamente con la evitación del control externo. Por su parte, la percepción ilegítima relaciona de forma positiva con la evitación del control externo y con la evitación introyectada. Así mismo, la evitación del control externo tiene una relación positiva con la evitación introyectada y relacionan negativamente con la aproximación del control externo. Finalmente, la aproximación del control externo relaciona positivamente con la autonomía, pero relacionan negativamente con la evitación introyectada. No podemos comparar la fiabilidad de este factor con el obtenido en la versión de inglés (0,79), porque los autores de esta escala solamente presentan el resultado de estilo de comunicación de control.

Nuestros resultados son muy similares con los obtenidos en la muestra de estandarización original de la versión en Inglés (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010), ya que ellos encontraron una relación entre la cantidad de feedback, la autonomía y la percepción legítima del feedback correctivo.

Los resultados de las correlaciones nos indican que la cantidad de feedback correctivo que los entrenadores proporcionan a sus deportistas después de un error, si se da de una forma que proporcione un mensaje con incentivos o recompensas los atletas responden de forma positiva, pero cuando es transmitido con amenazas o castigos los atletas reaccionan negativamente.

*p<.05, ** p.<01.

Tabla 28. Análisis de correlaciones de las variables del estudio.

	CFC	PL	PI	OL	EAV	EAP	I_AV	I_AP
PL	,552**							
PI	-,154	,061						
OL	,175	,352**	,669**					
EAV	-,257*	-,055	,750**	,496**				
EAP	,321**	,225*	-,110	,118	-,279**			
I_AV	-,189	-,066	,667**	,434**	,788**	-,292**		

I_AP	,436**	,345**	-,180	,033	-,419**	,288**	-,261**	
A	,377**	,428**	-,017	,191	,021	,320**	,002	,417**

En la tabla 29, se muestran los resultados de la unión de las variables que responden a incentivos y recompensas (evitación del control externo y evitación introyectada), además de la unión de las variables que responden a amenazas y castigos (aproximación del control externo y aproximación introyectada). Los resultados nos indican que la cantidad de feedback correctivo –FC- relaciona positivamente con la unión de la aproximación del control externo y la aproximación introyectada, además de relacionar positivamente con la autonomía. Sin embargo, relaciona negativamente con la unión de las variables evitación del control externo y evitación introyectada. Por otra parte, la percepción ilegítima tiene una relación positiva con la unión de las variables evitación del control externo y evitación introyectada. Así mismo, la unión de las variables evitación del control externo y evitación introyectada relacionan negativamente con la unión de la aproximación del control externo y la aproximación introyectada. Finalmente, la unión de la aproximación del control externo y la aproximación introyectada tiene una relación positiva con el apoyo a la autonomía.

*p<.05, **p.<01.

Tabla 29. Unión de las variables que responden a incentivos y recompensas, además de las variables que responden a amenazas y castigos.

	CFC	PL	PI	EAV_IAV	EAP_IAP
PI	-,154	,061			
EAV_IAV	-,253*	-,081	,722**		
EAP_IAP	,467**	,353**	-,159	-,433**	
A	,377**	,428**	-,017	-,006	,454**

Conclusiones

Como primera aportación de esta tesis es contar con un instrumento válido y fiable para evaluar la cantidad de feedback correctivo, el estilo de comunicación percibido y la asociación legítima con el feedback correctivo por los atletas que practican el fútbol soccer.

La fiabilidad obtenida en las subes calas de cantidad de feedback correctivo, percepción ilegítimo, evitación del control externo, aproximación del control externo, evitación introyectada y autonomía indican una adecuada consistencia interna, es decir, que estos factores son estables en la medición que demuestran.

La cantidad de feedback correctivo relaciona positivamente con los factores que tienen un estilo de comunicación a base de incentivos y recompensas.

La cantidad de feedback correctivo relaciona negativamente con los factores que tienen un estilo de comunicación a base de amenazas y castigos.

La cantidad de feedback correctivo que los entrenadores proporcionan a sus deportistas después de un error, si se da de una forma que proporcione un mensaje con incentivos o recompensas los atletas responden de forma positiva, pero cuando es transmitido con amenazas o castigos los atletas reaccionan negativamente.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario del Feedback correctivo.

CFC

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

	1. Mi entrenador(a) me señala mis defectos.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente en desacuerdo
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	1	2	3	4	5
2	Creo que, si mi entrenador(a) señala mis defectos, es porque tiene motivos para ello.	1	2	3	4	5
3	El que mi entrenador(a) haga hincapié en mis defectos me ofende.	1	2	3	4	5
4	Si mi entrenador(a) me señala mis defectos, puedo aprender y mejorar.	1	2	3	4	5
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace su entrenador(a)?	1	2	3	4	5
(a)	Mi entrenador(a) me grita.	1	2	3	4	5
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir el defecto.	1	2	3	4	5
(c)	Mi entrenador(a) me dice que lo he decepcionado.	1	2	3	4	5
(d)	Mi entrenador(a) me dice que toda la responsabilidad de solucionarlo recae sobre mí.	1	2	3	4	5
(e)	Mi entrenador(a) escucha mi opinión al respecto.	1	2	3	4	5

	2. Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente en desacuerdo
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de tu entrenador(a)?	1	2	3	4	5
2	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es algo que me quite el sueño.	1	2	3	4	5
3	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.	1	2	3	4	5
4	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.	1	2	3	4	5
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)?	1	2	3	4	5
(a)	Mi entrenador(a) me lo dice de mala manera.	1	2	3	4	5
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo recibiré una recompensa si me esfuerzo por mejorar mis puntos débiles.	1	2	3	4	5
(c)	Mi entrenador(a) me dice que debería sentirme avergonzado(a).	1	2	3	4	5
(d)	Mi entrenador(a) me dice que tengo el deber de demostrar lo que valgo.	1	2	3	4	5
(e)	Mi entrenador(a) me da a conocer los motivos que le hacen opinar de esta manera.	1	2	3	4	5
	3. Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente en desacuerdo
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	1	2	3	4	5
2	Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejorar.	1	2	3	4	5
3	Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, lo considero un fracaso personal.	1	2	3	4	5
4	Si mi entrenador(a) me muestra mis fallos, lo veo como un fracaso.	1	2	3	4	5
5	Si este es el caso, ¿de qué manera lo hace tu entrenador(a)?	1	2	3	4	5
(a)	Mi entrenador(a) intenta sancionarme si no tomo medidas al respecto.	1	2	3	4	5
(b)	Mi entrenador(a) me dice que solo conseguiré una recompensa si consigo corregir mis fallos.	1	2	3	4	5
(c)	Mi entrenador(a) no muestra interés alguno hasta que no ve indicios de que estoy mejorando.	1	2	3	4	5
(d)	Mi entrenador(a) me recalca que si me está					

	mostrando mis fallos es solo por mi propio bien.	1	2	3	4	5
(e)	Mi entrenador(a) me hace comprender que sabe que no es fácil para mí asimilar esta información.	1	2	3	4	5
	4. Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal.	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente en desacuerdo
1	¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)?	1	2	3	4	5
2	El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño.	1	2	3	4	5
3	Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una oportunidad para mejorar.	1	2	3	4	5
4	Si mi entrenador(a) me dice qué es lo que estoy haciendo mal, me lo tomo como una ofensa personal.	1	2	3	4	5
5	Si este es el caso de tu entrenador(a), ¿de qué manera él discutiría esto contigo?	1	2	3	4	5
(a)	Mi entrenador(a) me dice, a modo de amenaza, que las consecuencias serán graves si no percibe mejora alguna por mi parte.	1	2	3	4	5
(b)	Mi entrenador(a) promete que recibiré una recompensa si logro corregir los fallos.	1	2	3	4	5
(c)	Mi entrenador(a) hace que yo me sienta culpable	1	2	3	4	5
(d)	Mi entrenador(a) me dice que ahora depende de mí.	1	2	3	4	5
(e)	Mi entrenador(a) me comenta que hay diferentes posibilidades para solucionarlo	1	2	3	4	5

Referencias

- Adelman, L. (1981). The influence of formal, substantive, and contextual task properties on the relative effectiveness of different forms of feedback in multiple-cue probability learning tasks. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, 423-442.
- Allen, J.B., & Howe, B.L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 280-299.
- Amorose, A.J., & Horn, T.S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Anderon, D. I., Magill, R. A. & Seklya, H. (2001). Motor learning as a function of KR schedule and characteristics of task-intrinsic feedback. *Journal of Motor Behavior*, 33, 59-66.
- Balzer, W., Doherty, M., & O'Connor, R. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106, 410-433.
- Darst, P.W., Zakrajsek, D.B., & Mancini, V.H. (1989). Interaction analysis: A system for coding direct and indirect teaching behaviors. In P.W. Darst, D.B. Zarkajsek, & V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (2nd ed., pp. 95-105). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Deci, E. & Ryan, R. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Volume 13 ed., pp. 39-80): Academic Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self-integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990 Perspectives on Motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: Univ Nebraska Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: The

University Rochester Press.

- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Doherty, M., & Balzer, W. (1988). Cognitive feedback. In B. Brehmer & C. Joyce (Eds.) *Human Judgment: The SJT View*. Elsevier Science Publishers: Amsterdam.
- Faucette, N. & 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.
- Fedor, D. (1991). Recipient responses to performance feedback: A proposed model and its implications. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 9, 73-120.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher (3a. ed.)*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hammond, K., McClelland, G., & Mumpower, J. (1980). *Human judgment and decision making*. New York: Praeger.
- Hammond, K., Stewart, T., Brehmer, B. & Steinmann, D. (1975). Social judgment theory. In M. Kaplan & S. Schwartz (Eds.) *Human judgment and decision processes*. New York: Academic Press.
- Hammond, K., Summers, D., & Deane, D. (1973). Negative effects of outcome feedback. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 30-34.
- Jacoby, J., Troutman, T., & Kuss, A. (1984). When feedback is ignored: Disutility of outcome feedback. *Journal of Applied Psychology*, 69, 531-545.
- Johnson, D., Perlow, R., & Pieper, K. (1993). Differences in task performance as a function of type of feedback: Learning-oriented versus performance-oriented feedback. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 303-320.
- Kelly, L. E. & Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Kluger, A., & 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.

- Korsgaard, M., & Diddams, M. (1996). The effect of process feedback and task complexity on personal goals, information search, and performance improvement. *Journal of Applied Psychology*, 26, 1889-1911.
- Lee, A., Keh, N. & Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.
- Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327.
- Magill, R. A. (2000). Augmented feedback in motor skill acquisition. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *The Handbook of Research on Sport Psychology*. (2nd ed, pp. 86-114). New York: John Wiley & Sons.
- Mears, J. & Kilpatrick, M. (2008). Motivation for Exercise: Applying Theory to Make a Difference in Adoption and Adherence. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 12(1), 20-26.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models: for physical education* (2a. ed.). Arizona: Holcomb Hathaway Publishers, Inc.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., , A. J. & Cogerino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25, 915-926.
- Nicaise, V., Cogerino, G., Bois, J. & , A. J. (2006). Students' perceptions of teachers' feedback and physical competence in physical education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Pelletier, L., Dion, S., Tuson, K. & Green-Demers, I. (1999). Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisa pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (2000). *Studying teaching effectiveness in physical education, research designs and findings*. ICPE.

- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141.
- Ryan, R., Frederick, C., Lepas, D., Rubio, N. & Sheldon, K. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. / Motivation intrinseque et adhesion a l'exercice physique. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 335-354.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., & Curtis, B (1978). Coaching behaviors in Little League baseball. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport* (pp. 125- 141). Chicago: Brown & Benchmark.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., & Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., Curtis, B., & Hunt, E. (1978). Towards a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 49, 528-541.