

Ciberpsicología del deporte: entornos digitales y experiencia

Estudio y aplicación de psicología de actividad física y deporte en entornos telemáticos mediante tecnologías de información y comunicación.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-15

Versión del contenido: 2026-10-15

Módulo: Tecnologías y líneas de investigación

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 26 min · 5506 palabras de cuerpo

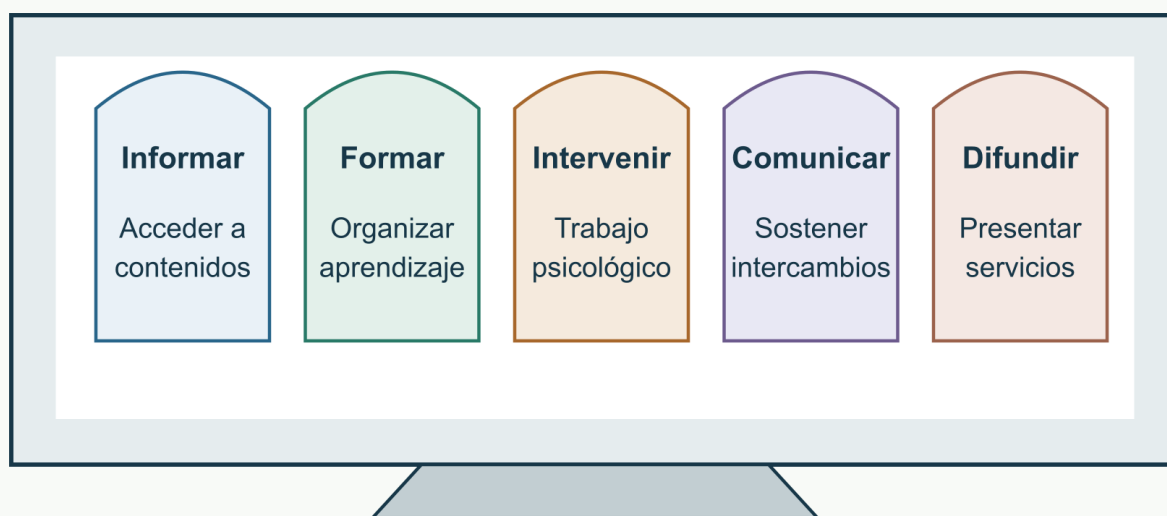
Resumen

La ciberpsicología del deporte reúne información, formación, comunicación, difusión profesional e intervención en entornos digitales. Esta monografía distingue las funciones de los medios y los resultados que pueden evaluarse: acceso, aprendizaje, contacto, disfrute y efectos del trabajo psicológico. Examina audiencia, identidad, huella digital y experiencias próximas a competir, conservando los límites de estudios y relatos aplicados. Los capítulos deportivos se comparan con investigaciones generales sobre videojuegos y narraciones desde la autodeterminación. Satisfacción de necesidades, significado y conexión con personajes ayudan a precisar la experiencia de entretenimiento, sin atribuirles eficacia deportiva automática. Las cifras y plataformas se mantienen en su contexto histórico; las propuestas de investigación se identifican como tales. El análisis muestra cómo formular preguntas sobre actividad, población, diseño y resultado antes de interpretar una tecnología como beneficiosa.

Palabras clave: ciberpsicología del deporte; medios sociales; experiencia digital; comunicación; huella digital; entretenimiento; autodeterminación

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/ciberpsicologia-del-deporte-entornos-digitales-y-experiencia.html>

Cinco aperturas para mirar la actividad digital



Una actividad puede cumplir varias funciones.
El resultado se define para cada función.

[Inferencia] Organización propia de las cinco áreas de Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa. Las aberturas comparten un entorno sin implicar etapas, jerarquía o eficacia equivalente. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Joaquín Dosil Díaz y Anna Viñolas i Ramisa (2015).

Un campo definido por la relación entre personas y medios

La ciberpsicología del deporte estudia y aplica la psicología de la actividad física y del deporte en entornos telemáticos, mediante tecnologías de la información y la comunicación, especialmente internet. Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa recuperan esta definición de Dosil y la desarrollan en un capítulo de 2015. Su objeto comprende buscar información, formarse, comunicarse, difundir servicios y realizar intervenciones. La consulta a distancia constituye una parte de ese campo; la definición también incluye actividades que ocurren fuera de una relación de asesoramiento.^[1]

La palabra entorno importa porque una tecnología ofrece formas de participación y condiciones de relación. Cotterill describe medios sociales en los que los usuarios generan, comparten y modifican contenidos, con intercambios que pueden extenderse más allá de quien inició el mensaje. En este marco, un deportista puede ser lector, autor, interlocutor, miembro de una comunidad y figura pública. El medio conecta esas posiciones y permite que un contenido dirigido inicialmente a pocas personas alcance otras audiencias.^[2]

También cambia la experiencia de la comunicación. Un texto conserva palabras que pueden revisarse; una conversación por vídeo aporta señales visuales; un material grabado permite acceder al contenido en otro momento. Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa examinan la disponibilidad de esos recursos junto con la pérdida de información no verbal y los problemas de acceso. Cotterill añade expectativas de disponibilidad y dificultades para separar relaciones personales y profesionales. Son propiedades y tensiones que conviene examinar dentro de una actividad concreta, en lugar de atribuir a «internet» un efecto psicológico único.^{[1][2]}

[Inferencia] Un ejemplo hipotético permite precisar el objeto. Una nadadora busca una explicación sobre concentración, escucha una entrevista y comenta su experiencia en el espacio de su equipo. Más tarde solicita una consulta. Las cuatro acciones usan recursos digitales, pero responden a objetivos diferentes y requieren evidencias distintas: localizar un contenido, comprenderlo, conversar y recibir asesoramiento. Distinguir esas acciones da una base para preguntar qué aporta cada medio y cómo se reconoce su resultado.

La comparación con el entretenimiento amplía esta pregunta. Adachi y Rigby estudian videojuegos y narraciones audiovisuales desde la teoría de la autodeterminación. Esa fuente aporta conceptos sobre disfrute, significado y vinculación; sus poblaciones y resultados pertenecen al entretenimiento general. El vínculo con la experiencia deportiva se plantea aquí como comparación conceptual, manteniendo separadas ambas bases de evidencia.^[3]

Cinco funciones que ordenan el campo

Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa organizan el campo en cinco áreas: informativa, formativa, de intervención, comunicativa y de marketing. Esta clasificación permite reconocer para qué se emplea una tecnología. La función informativa facilita el acceso a conocimiento y recursos; la formativa organiza procesos de enseñanza; la intervención introduce un medio dentro del trabajo psicológico; la comunicativa sostiene intercambios entre personas; el marketing hace visible una actividad o un servicio. Los autores presentan estas áreas como vías de desarrollo de la disciplina.^[1]

Las funciones pueden coincidir en un mismo espacio. El capítulo describe páginas profesionales que presentan contenidos, cursos y consultas, y medios que permiten interacción. Su ubicación conjunta no hace intercambiables los criterios de calidad. La sección informativa distingue cantidad de información y calidad; la formativa discute la relación entre enseñanza, tutoría y participación del alumno; la intervención considera la relación profesional y las condiciones de comunicación. Cada función conserva un problema propio.^[1]

[Inferencia] Lectura funcional elaborada a partir de las cinco áreas del capítulo.

Función	Pregunta sobre la experiencia	Resultado que habría que distinguir
Informativa	¿Qué conocimiento se ofrece y de dónde procede?	Acceso frente a respaldo del contenido
Formativa	¿Qué actividad de aprendizaje se realiza?	Participación frente a aprendizaje
Intervención	¿Cómo entra el medio en la relación profesional?	Contacto frente a efectos del trabajo psicológico
Comunicativa	¿Quién entiende qué mensaje y en qué condiciones?	Entrega frente a comprensión
Marketing	¿Cómo se presenta y se conoce el servicio?	Visibilidad frente a calidad profesional

Cotterill añade una perspectiva centrada en medios sociales. Blogs, redes, mensajería, grabaciones y conversaciones audiovisuales forman un repertorio de posibilidades que se entrecruzan con las cinco áreas. Un blog puede informar y presentar una identidad profesional; una comunidad puede comunicar y sostener aprendizaje compartido. El capítulo identifica formatos y usos, pero termina planteando como cuestión pendiente la comprensión de su empleo profesional y la eficacia de los servicios. El inventario de posibilidades precede a esa evaluación.^[2]

[Inferencia] La figura que acompaña esta sección representa una misma actividad digital pasando por cinco aberturas funcionales. No establece una secuencia obligatoria ni un orden de importancia. Su equivalencia textual es sencilla: para interpretar una actividad se identifica la función que cumple en ese momento y el resultado que se pretende observar. Si una publicación gana audiencia, ese dato informa sobre alcance; para hablar de aprendizaje o de intervención hace falta examinar otros resultados y condiciones.

Información abundante, conocimiento situado

El área informativa ocupa un lugar central en el capítulo de 2015. Los autores describen el crecimiento de contenidos, revistas accesibles, bases de datos y páginas de asociaciones. Al mismo tiempo advierten que la amplitud del acceso no resuelve la calidad de lo encontrado. Una explicación puede circular con facilidad y conservar problemas de fundamento, autoría o utilidad. El capítulo propone examinar las fuentes y las condiciones del contenido, evitando identificar disponibilidad con conocimiento fiable.^[1]

La tabla 14-1 utiliza recuentos de resultados de búsqueda correspondientes a 2008 y 2014 para ilustrar el aumento de la presencia del tema en internet. La unidad

contada es un resultado del buscador, no un artículo científico revisado, una intervención evaluada o una persona beneficiada. Los datos tienen además una fecha y un procedimiento de búsqueda ligado a ese momento. Esta tabla documenta la forma en que los autores ilustraron la expansión digital; no ofrece una medida actual de la producción científica.^[1]

Cotterill señala una dificultad relacionada cuando describe las métricas de redes. El número de seguidores se vincula con audiencia; la redistribución de un mensaje informa sobre su circulación; las menciones permiten observar conversación. Tales indicadores describen aspectos de la comunicación. La orientación que el capítulo ofrece sobre comprobar autenticidad y credibilidad de fuentes introduce otra tarea: evaluar aquello que se comparte. La atención recibida por una publicación y el fundamento de sus afirmaciones constituyen objetos distintos.^[2]

[Inferencia] Imaginemos que dos contenidos sobre ansiedad deportiva llegan a un estudiante. Uno acumula comentarios y presenta una afirmación sin fuente; el otro explica qué estudio resume y qué resultado examinó. La popularidad permite describir la recepción del primero. La identificación del estudio permite formular preguntas sobre el segundo: población, diseño, medida y alcance del resultado. Este ejemplo no exige suponer que un formato sea mejor por definición; sitúa el análisis en las afirmaciones concretas y su procedencia.

Los tres capítulos consultados tienen fechas diferentes: 2015, 2021 y 2023. Sus cifras de usuarios, capacidades de plataformas y descripciones de configuraciones pertenecen a los materiales que presentan. La lectura de este campo requiere conservar esa temporalidad. El desarrollo conceptual sobre acceso, intercambio y experiencia puede discutirse con esas fuentes; una afirmación sobre el estado actual de un producto necesitaría una verificación diferente. Aquí los nombres comerciales funcionan, cuando aparecen, como contexto de estudios relacionados.^{[1][2][3]}

La formación depende de una actividad de aprendizaje

El área formativa aborda cursos y procesos educativos a distancia. Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa presentan la expansión de esta posibilidad y revisan trabajos que compararon enseñanza presencial y enseñanza mediante recursos digitales. Las experiencias citadas ofrecen resultados diferentes y pertenecen a ámbitos de enseñanza de psicología general o de contenidos relacionados. El capítulo las utiliza para discutir posibilidades educativas; su presencia no constituye una evaluación directa de cualquier formación digital en psicología del deporte.^[1]

La discusión pone el acento en la actividad del alumno y el papel del tutor. Acceder a materiales facilita una condición del aprendizaje, mientras que participar, resolver dudas y mantener la motivación requieren una organización educativa. Los autores incluyen criterios sobre la calidad del contenido, la autenticidad de las propuestas y la

interacción. La comparación entre formatos tiene así dos planos: la vía por la que llega la información y la forma en que se construye el proceso de enseñanza.^[1]

Cotterill describe los podcasts como recursos que permiten acceder a contenidos formales e informales, y las comunidades de práctica como espacios de intercambio entre profesionales. En una comunidad, el interés compartido se acompaña de interacción y de construcción de recursos, experiencias y formas de actuar. Esta descripción ofrece una razón para distinguir una audiencia que recibe materiales de un grupo que comparte una práctica. Escuchar contenidos y participar en una comunidad son posibilidades relacionadas, aunque diferentes.^[2]

[Inferencia] En un ejemplo hipotético, un entrenador escucha una explicación sobre retroalimentación y luego lleva una situación a un grupo de discusión profesional. La grabación aporta un contenido; el grupo puede ayudarle a examinar cómo lo interpreta y qué dificultades encuentra. Para valorar aprendizaje habría que estudiar qué cambió en su comprensión o actuación, además de registrar que reprodujo el audio o escribió un comentario. La actividad digital es visible, pero su significado educativo necesita una pregunta definida.

Adachi y Rigby cierran su capítulo proponiendo que el estudio del significado y de las necesidades en narraciones podría abrir oportunidades para educación y entrenamiento. Presentan esa extensión como una posibilidad que requiere desarrollo. Sus estudios sobre motivación para continuar viendo programas no evalúan aprendizaje de técnicas deportivas. La comparación aporta una pregunta sobre cómo un contenido capta interés y resulta significativo; la evaluación educativa tendría que comprobar comprensión, aprendizaje y condiciones de uso en su propio contexto.^[3]

Texto, voz e imagen organizan intercambios distintos

El medio comunicativo condiciona qué señales están disponibles y cómo se intercambian. Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa describen el correo, el chat y las posibilidades audiovisuales, atendiendo a las diferencias respecto al encuentro presencial. La escritura permite conservar y revisar un mensaje, pero ofrece menos información sobre gestos, tono y otras señales. Las comunicaciones con voz o imagen incorporan parte de esa información, junto con requisitos de acceso y funcionamiento técnico.^[1]

Cotterill examina la mensajería como vía para intercambios rápidos y contactos breves. Señala que interpretar un texto exige atender a sus palabras y a convenciones que las personas utilizan para expresar intención. La rapidez del envío no equivale a coincidencia entre el significado del emisor y el del receptor. El capítulo también describe videoconferencias que facilitan contacto a distancia y destaca la

calidad de la comunicación explícita e implícita como cuestión relevante para la práctica.^[2]

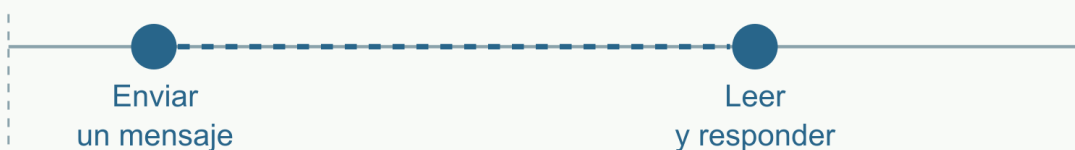
El tiempo del intercambio añade otra diferencia. Un mensaje o una grabación puede recibirse y revisarse en momentos separados; una conversación en directo requiere coordinar la participación. Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa vinculan la flexibilidad temporal con posibilidades de acceso, al mismo tiempo que consideran dificultades de comunicación. Cotterill observa expectativas de disponibilidad hacia los profesionales. La posibilidad técnica de enviar algo en cualquier momento puede coexistir con una relación cuyo tiempo de respuesta necesita ser entendido por ambas partes.^{[1][2]}

[Inferencia] Supongamos que un jugador escribe «bien» después de una competición. El entrenador podría leer conformidad, alivio o deseo de terminar la conversación; el jugador podría estar resumiendo un aspecto específico de su experiencia. Este ejemplo hipotético ilustra por qué registrar una palabra no basta para conocer su referente. Una aclaración sobre qué estuvo bien permitiría ubicar el contenido de la comunicación, sin deducir un estado emocional a partir de una respuesta aislada.

La representación visual de esta sección organiza los formatos mediante dos características: coincidencia temporal y señales disponibles. Se trata de una comparación conceptual, no de una escala que otorgue puntuaciones de calidad. Su equivalencia textual es que la pertinencia de un formato depende del objetivo, de las señales necesarias y de las condiciones del intercambio. Los capítulos no aportan un orden universal por el que vídeo, voz o texto produzcan mejores resultados en cualquier situación deportiva.^{[1][2]}

El tiempo del intercambio y las señales disponibles

Momentos distintos



Participación coincidente



Texto: palabras registradas

Voz: tono y palabras · Vídeo: señales visuales y auditivas

Comparación conceptual: sin escala de calidad ni tiempos medidos.

[Inferencia] Comparación propia de temporalidad y señales a partir de los capítulos. Una videoconferencia en directo requiere coincidencia temporal. La composición no clasifica formatos por eficacia ni dibuja datos temporales.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Joaquín Dosil Díaz y Anna Viñolas i Ramisa (2015); Stewart T. Cotterill (2021).

Visibilidad pública, identidad y huella digital

Los medios sociales permiten a deportistas y profesionales producir contenidos para otras personas. Cotterill describe formas en que deportistas presentan historias, mantienen contacto con seguidores y desarrollan una imagen pública. Para los profesionales, los mismos espacios pueden facilitar difusión de conocimiento y visibilidad. Esta dimensión se relaciona con el área de marketing del capítulo de Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa, centrada en presentar una actividad y comunicar su oferta.^{[2][1]}

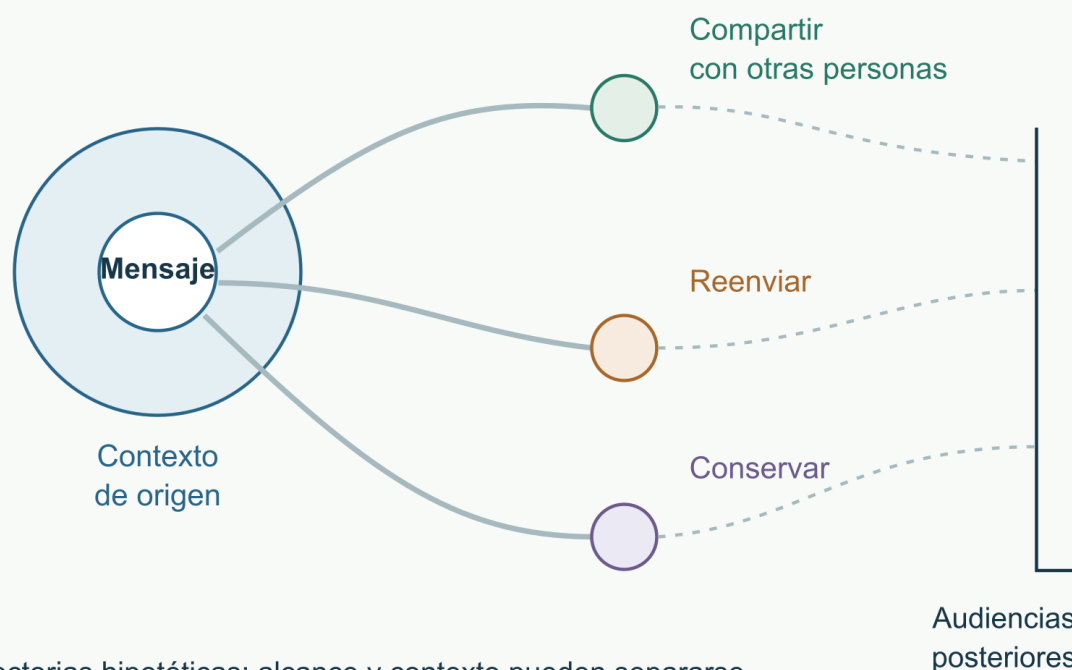
La visibilidad introduce una cuestión de audiencia. Un mensaje puede partir de una relación delimitada y circular entre personas que desconocen su contexto. Cotterill subraya que la distribución puede continuar más allá de la intención o el conocimiento del originador. Al hablar de identidad profesional y personal, considera las dificultades que surgen cuando contenidos y relaciones convergen en un mismo espacio. La pregunta no consiste únicamente en qué se publica, sino también en quién puede recibirlo y con qué información para interpretarlo.^[2]

El capítulo define la huella digital como el rastro que dejan acciones deliberadas y registros producidos al usar medios. Comentarios, fotografías, vídeos y otros contenidos pueden participar de ese rastro. Las consideraciones sobre privacidad incluyen cambios y complejidad de configuraciones, y el hecho de que otras personas pueden volver a compartir lo recibido. La privacidad se presenta como un problema que exige atención, no como una propiedad absoluta obtenida por elegir una plataforma. ^[2]

[Inferencia] Un ejemplo hipotético sitúa esta diferencia. Un preparador comenta una situación de entrenamiento en un grupo pequeño; una persona reenvía una captura sin la explicación que la acompañaba. El contenido sigue siendo reconocible, pero la nueva audiencia puede atribuirle otro sentido. El dibujo de esta sección utiliza un recorrido de publicación, redistribución y archivo para representar esa ampliación. Su equivalencia textual es que la experiencia digital incluye la posible separación entre el contexto inicial y la circulación posterior del mensaje.

Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa vinculan la difusión profesional con rigor, respeto y protección de información. Cotterill dedica una sección a orientaciones éticas y profesionales procedentes de documentos fechados. Ambos textos sostienen una discusión sobre relaciones, confidencialidad y competencia de uso. Esas fuentes permiten describir los problemas y las recomendaciones que presentan; no documentan por sí mismas legislación, obligaciones de plataformas o requisitos profesionales vigentes para cada lugar en el momento de esta lectura. ^{[1][2]}

Un mensaje puede circular fuera de su contexto inicial



[Inferencia] Escena conceptual hipotética sobre redistribución y huella digital. Las líneas representan posibilidades de circulación, sin contar personas ni probabilidades. No representa configuraciones o garantías actuales de una plataforma.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stewart T. Cotterill (2021).

Uso de redes y experiencia próxima a competir

Cotterill recoge un estudio de Encel, Mesagno y Brown publicado en 2017 sobre Facebook y ansiedad deportiva. La muestra incluyó 298 deportistas de ambos sexos. El capítulo informa que un 31,9 % indicó uso durante la competición y un 68,1 % dentro de las dos horas anteriores. También relata una correlación positiva entre el tiempo dedicado a Facebook antes de competir y el componente de alteración de la concentración de la ansiedad deportiva. Se trata de una relación entre variables en el estudio citado.^[2]

La precisión del resultado importa. El componente evaluado fue alteración de la concentración; el pasaje no describe una prueba experimental que asignara tiempos de uso y comprobara después un efecto en marcas, decisiones o clasificación. Los porcentajes describen a esa muestra y el contexto del estudio. La asociación ofrece una razón para investigar cuándo y cómo se usa el medio, pero no permite convertir una acción digital aislada en explicación del resultado de una competición.^[2]

El mismo capítulo presenta el temor a perderse experiencias de otras personas como una posible razón de determinadas conductas de conexión, apoyándose en otra referencia. Cotterill plantea esta explicación con carácter posible. El pasaje sobre el

estudio de Facebook no establece que ese temor fuese un mediador medido del resultado sobre concentración. Separar el dato observado de la explicación propuesta permite conservar una pregunta psicológica sin afirmar que su respuesta ya esté demostrada.^[2]

Las referencias a contextos olímpicos tienen un carácter diferente. El capítulo menciona interpretaciones de entrenadores y relatos sobre interferencias de medios. Son experiencias y opiniones que pueden sugerir asuntos de estudio, pero su diseño no coincide con el de una prueba que aísle efectos. El campo reúne así encuestas, relatos aplicados y propuestas explicativas. La fuerza de una conclusión depende de cuál de esas formas de conocimiento la sostiene.^[2]

[Inferencia] En un caso hipotético, una deportista consulta mensajes antes de competir para conocer un cambio logístico; en otro, sigue una discusión pública sobre su actuación. Ambas acciones pueden contarse como tiempo de uso, aunque tienen contenidos y propósitos distintos. Para interpretar la relación con atención habría que examinar la tarea, el momento y la experiencia de la persona. Esta comparación conserva la coexistencia de uso y alteración de concentración observada en el estudio, deja abierta la explicación causal y mantiene separados los resultados deportivos.

Acceder a un servicio y evaluar su efecto son preguntas diferentes

Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa exponen ventajas posibles del contacto digital, entre ellas salvar distancias, facilitar continuidad cuando hay desplazamientos y abrir vías para personas con dificultades de acceso. La tabla 14-2 presenta esas posibilidades junto con inconvenientes: restricciones tecnológicas, pérdida de señales no verbales y exigencias de seguridad y confidencialidad. La comparación muestra que la disponibilidad del canal y las condiciones de relación deben examinarse juntas.^[1]

El caso de Zizzi y Perna de 2002 permite precisar qué se evaluó. Según el capítulo, 163 deportistas pertenecientes a 14 equipos fueron asignados a condiciones de contacto inicial tradicional o electrónico. Los autores analizan preferencias y utilización de vías como correo y páginas web, en comparación con teléfono y encuentro presencial. Aunque el capítulo enmarca la discusión con afirmaciones generales favorables al trabajo a distancia, este estudio concreto informa sobre contacto y acceso a la consulta, no sobre equivalencia de efectos terapéuticos o rendimiento.^[1]

Otra experiencia citada, de Dietrich y colaboradores en 2012, incorporó una red social al asesoramiento de estudiantes deportistas junto con talleres relacionados con cohesión y liderazgo. La descripción reúne componentes digitales y presenciales. Por

ello, los resultados que el relato atribuye al programa deben entenderse dentro de esa combinación, sin asignar automáticamente el beneficio a la plataforma. El contenido, la relación profesional y las actividades del programa forman parte del contexto de la experiencia.^[1]

Los formatos combinados que proponen los autores responden a su planteamiento aplicado: contacto en consulta, en el terreno deportivo y mediante recursos digitales. Los ejemplos de conversaciones en tenis y ciclismo de montaña ilustran cómo se intercambia información, se revisan interpretaciones y se mantiene contacto. Esos fragmentos permiten estudiar la comunicación descrita, pero no constituyen ensayos de eficacia ni validaciones de una técnica para toda población. Su función en esta lectura es mostrar formas de relación, conservando su carácter ilustrativo.^[1]

Cotterill concluye que hacen falta conocimientos sobre cómo utilizan los profesionales los medios sociales, qué necesitan para desarrollarse en ese entorno y cómo valorar la eficacia de los servicios. Esta agenda, formulada en 2021, conserva la distancia entre una vía prometedora de acceso y una intervención evaluada. Comprender el campo exige mantener ambos planos: las tecnologías pueden cambiar posibilidades de contacto, mientras que el resultado del trabajo psicológico requiere una pregunta, unas medidas y un diseño apropiados.^[2]

Una comunidad se construye mediante una práctica compartida

Cotterill utiliza el concepto de comunidad de práctica para describir grupos unidos por un ámbito compartido, una comunidad de personas que interactúan y unas formas de actuar que se desarrollan mediante esa interacción. El medio social puede facilitar ese encuentro a distancia. La comunidad se reconoce por lo que sus participantes comparten y elaboran, más allá de la existencia de un espacio técnico o una lista de miembros.^[2]

El ámbito común delimita intereses y conocimientos. La comunidad introduce relaciones que permiten intercambiar experiencias. La práctica incorpora recursos, maneras de abordar problemas y un repertorio que se forma con el tiempo. En el capítulo, esas tres características ofrecen una estructura para comprender colaboración y desarrollo profesional. La posibilidad de conectar personas de distintos lugares amplía oportunidades de intercambio, pero el contenido de ese intercambio depende de la participación y de la relación entre miembros.^[2]

Esta perspectiva complementa las áreas comunicativa y formativa descritas por Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa. El área comunicativa incluye intercambios entre profesionales y personas del deporte, mientras que la formativa examina participación, tutoría y construcción de conocimiento. Una comunidad puede

incorporar ambas funciones. La diferencia está en el proceso colectivo: recibir una explicación es una actividad; discutir un problema, comparar experiencias y construir un recurso compartido constituye otra forma de participación.^{[1][2]}

[Inferencia] Pensemos en un grupo hipotético de psicólogos que intercambia dudas sobre comunicación con equipos que viajan. Si cada integrante únicamente anuncia sus servicios, la actividad se aproxima a difusión y marketing. Si comparan situaciones, explicitan las fuentes que utilizan y revisan una propuesta conjunta, la interacción se aproxima al concepto de práctica compartida. Este ejemplo no permite anticipar un efecto en los deportistas; ayuda a identificar qué ocurre dentro del grupo y qué resultado profesional podría examinarse.

Cotterill enlaza las oportunidades de colaboración con orientaciones sobre información y límites profesionales. Compartir experiencia no equivale a disponer de autorización para difundir datos identificables de otras personas. Tampoco la coincidencia del grupo demuestra que una interpretación sea correcta. Las recomendaciones del capítulo sobre comprobar fuentes, mantener relaciones profesionales y atender a confidencialidad muestran cómo el intercambio puede plantear cuestiones propias de la práctica, además de cuestiones técnicas.^[2]

El conocimiento generado en una comunidad y la eficacia de un servicio siguen siendo objetos diferentes. El propio capítulo conserva una agenda de investigación sobre el uso profesional de medios sociales. La comunidad ofrece una forma de relación y de aprendizaje potencial; para estudiar su aportación haría falta especificar si se evalúan comprensión, colaboración, cambios en prácticas u otros resultados. Esta distinción mantiene la riqueza del intercambio sin atribuirle un beneficio deportivo que los pasajes consultados no prueban.^[2]

Videojuegos: experiencias de elección, eficacia y conexión

El capítulo de Adachi y Rigby aporta una comparación general sobre entretenimiento interactivo. Desde la teoría de la autodeterminación, examina cómo los videojuegos ofrecen experiencias de autonomía, competencia y relación. La autonomía se vincula con actuar voluntariamente y participar de acciones que interesan; la competencia, con sentirse eficaz ante los retos; la relación, con conexión con otras personas. El objeto de esos trabajos es la experiencia de jugar, sin que el uso de una pantalla convierta la actividad en una intervención de psicología del deporte.^[3]

Adachi y Rigby resumen tres estudios de Ryan, Rigby y Przybylski de 2006, con juegos y métodos diferentes, en los que la satisfacción de necesidades se relacionó con disfrute, continuidad del juego y bienestar a corto plazo. También presentan experimentos de Tamborini y colaboradores que modificaron características de los juegos y examinaron el disfrute. En el trabajo de 2010, la satisfacción de necesidades explicó más de la mitad de la varianza del disfrute. Ese porcentaje describe un

modelo de relaciones entre medidas, no una probabilidad de mejorar ni un incremento del rendimiento deportivo.^[3]

El experimento de Peng y colaboradores de 2012 estudió un videojuego que implicaba ejercicio. La posibilidad de personalizar el personaje se utilizó para apoyar autonomía y el ajuste de dificultad para apoyar competencia. El capítulo informa relaciones con disfrute y motivación para jugar en el futuro, mediadas por satisfacción de esas necesidades. El interés de este caso reside en que compara características del diseño y experiencias motivacionales. La motivación futura para jugar conserva una unidad diferente de una adherencia sostenida a actividad física medida durante meses.^[3]

Los aspectos sociales también cuentan. Reer y Kramer, en un experimento de laboratorio de 2020 con un videojuego multijugador de disparos en primera persona, estudiaron cooperación y comunicación. El modelo presentado en el capítulo relacionó esas experiencias con disfrute y aumento de bienestar a través de competencia y relación, controlando el nivel de habilidad. La población, la tarea y los resultados pertenecen a ese contexto de juego. El estudio aporta una comparación sobre interacción; no prueba por sí mismo cohesión de equipos deportivos.^[3]

[Inferencia] La comparación plantea una pregunta útil: ¿qué hace la persona y qué experiencia le ofrece el diseño? Un reto ajustable, la elección de un personaje y la colaboración son condiciones distintas, aunque puedan coexistir. Describirlas permite estudiar autonomía, competencia y relación con mayor precisión que contar únicamente tiempo de pantalla. El traslado de esas ideas a un contenido deportivo sería una propuesta de diseño que necesitaría evaluación específica de la tarea y de sus resultados.

La experiencia del juego se relaciona con la vida cotidiana

Adachi y Rigby presentan la hipótesis de densidad de necesidades: los videojuegos pueden ofrecer experiencias inmediatas y frecuentes de satisfacción de necesidades, y esa disponibilidad podría resultar especialmente atractiva cuando otras áreas de la vida ofrecen menos satisfacción o más frustración. El capítulo utiliza ejemplos conceptuales para explicar esta idea. La hipótesis dirige la atención hacia la relación entre vida cotidiana y experiencia digital; no define a una persona por el hecho de jugar.^[3]

El capítulo resume un trabajo de Przybylski, Weinstein y colaboradores de 2009 que diferenció formas armoniosas y obsesivas de implicación con videojuegos. La menor satisfacción de necesidades cotidianas se relacionó con pasión obsesiva y menor disfrute; quienes tenían mayor satisfacción no mostraban el mismo patrón aunque jugaran regularmente. En ese relato, la regularidad de la actividad y la calidad

motivacional no son equivalentes. La experiencia descrita incluye razones y vivencias del juego, además de su frecuencia.^[3]

La referencia de Przybylski y Weinstein de 2019 examinó 2.008 adolescentes y sus cuidadores. Adachi y Rigby la describen como un estudio transversal en el que la frustración de necesidades en la vida general predijo estadísticamente juego desregulado y funcionamiento psicosocial. La palabra predijo corresponde aquí al análisis de relaciones entre medidas tomadas en ese diseño. No demuestra por sí sola una secuencia causal, ni identifica un umbral individual para diagnosticar a deportistas o decidir sobre su actividad.^[3]

El argumento tiene una consecuencia conceptual: la pregunta sobre el medio puede requerir preguntas sobre el contexto de la persona. Una experiencia de control, eficacia o conexión en el juego puede coexistir con dificultades en otros entornos. El capítulo plantea que conocer esas dinámicas podría ayudar a comprender usos saludables y desregulados, y mantiene como asunto de desarrollo la aplicación de modelos a diferentes formas de entretenimiento. Su alcance es general y depende de la población y de las medidas examinadas.^[3]

[Inferencia] En un ejemplo hipotético, dos estudiantes deportistas juegan la misma cantidad de tiempo. Uno describe disfrute y mantiene otras actividades; el otro expresa que se siente obligado a continuar y encuentra escasas oportunidades de conexión fuera del juego. El tiempo compartido no describe toda la experiencia de ninguno. El ejemplo organiza preguntas sobre motivación y contexto, sin realizar una evaluación clínica ni establecer que el juego origine las diferencias. La comparación con el deporte tendría que mantener esa distinción entre observación, interpretación y posible explicación.

El entretenimiento puede resultar divertido o significativo

Adachi y Rigby distinguen experiencias hedónicas, relacionadas con placer, diversión y emociones agradables, y experiencias eudaimónicas, vinculadas con significado, reflexión, integridad y desarrollo de posibilidades personales. En el entretenimiento, una narración puede ofrecer ambas. Un contenido triste puede vivirse como significativo; uno humorístico puede favorecer conexión con personajes además de resultar divertido. La distinción describe cualidades de la experiencia y evita reducir el interés a que el contenido produzca alegría inmediata.^[3]

El capítulo recoge cuatro estudios de Oliver y Raney de 2011 sobre motivaciones para consumir películas, con diferencias entre preferencias hedónicas y eudaimónicas y sus experiencias afectivas. También relata el experimento de Bailey e Ivory de 2016 con fragmentos televisivos: quienes vieron fragmentos eudaimónicos informaron mayor afecto significativo, como inspiración o introspección, y menor afecto divertido que quienes vieron fragmentos hedónicos. Hubo evidencia parcial de diferencias en

preferencias de contenidos posteriores. Los resultados se refieren a afecto y selección de entretenimiento.^[3]

La vinculación con personajes ofrece una vía para comprender el significado. Adachi y Rigby sugieren que narraciones emotivas y que invitan a pensar pueden aumentar la conexión e implicación con ellos. Su ejemplo de Forrest Gump interpreta temas de lealtad, pérdida y sacrificio como oportunidades de conexión. Es una ilustración argumentativa del capítulo; no constituye un experimento específico que haya medido el efecto de esa película sobre deportistas o aprendizaje.^[3]

Las interpretaciones de otras narraciones desarrollan conflictos entre aspiraciones, autonomía y relaciones. Los autores describen personajes que buscan riqueza o estatus mientras experimentan dificultades para vivir según sus valores y conservar vínculos. Presentan estos recorridos como ejemplos de cómo la teoría podría ayudar a comprender el atractivo narrativo. En la agenda posterior reclaman investigación para delimitar y validar patrones de tensión y resolución, y para estudiar si experiencias de autonomía intervienen en la relación con el interés sostenido.^[3]

[Inferencia] Un relato deportivo hipotético sobre una atleta que revisa el sentido de competir podría captar interés por la identificación con sus decisiones, además de por el resultado final. Esa posibilidad se deriva de la comparación conceptual, sin atribuir a una narración concreta un cambio demostrado de motivación deportiva. El dibujo de esta sección distingue un recorrido de diversión y un recorrido de significado que pueden converger en la experiencia de una misma obra. Su equivalencia textual es que disfrutar y encontrar significado son cualidades diferenciables que pueden coexistir.

Dos cualidades que pueden encontrarse en una narración



[Inferencia] Representación propia de la distinción hedónica y eudaimónica en entretenimiento general. El cruce expresa coexistencia conceptual, no mediación demostrada, cantidad de disfrute ni efecto en deportistas.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul J. C. Adachi y C. Scott Rigby (2023).

Continuar viendo: qué estudian los modelos AMES

El modelo AMES examina experiencias y satisfacción asociadas con medios de entretenimiento. Adachi y Rigby explican que el trabajo de Adachi y colaboradores de 2018 consideró temas eudaimónicos, conexión con personajes, competencia para seguir la historia, sorpresa y novedad. La competencia de visionado significa poder comprender y seguir el argumento; no corresponde a dominio motor o competencia deportiva. La unidad analizada es la experiencia de ver una narración y la motivación para continuar.^[3]

El capítulo describe tres estudios sobre dramas televisivos. En el primero, participantes fueron asignados aleatoriamente a ver episodios iniciales de programas seleccionados y se examinó la motivación intrínseca para ver el siguiente. El segundo controló las exigencias de atención de los programas. El tercero estudió series que los espectadores eligieron y vieron en su tiempo libre, añadiendo identificación con el protagonista y acontecimientos de la historia. Los modelos relacionaron temas eudaimónicos con implicación, directamente y mediante conexión con personajes.^[3]

Adachi y Ryan ampliaron la comparación a comedias en un trabajo de 2021 que la bibliografía del capítulo identifica como manuscrito no publicado. En un estudio de

laboratorio, los participantes fueron asignados a una de dos comedias o uno de dos dramas. Después informaron experiencias y resultados como motivación intrínseca de visionado y disposición a recomendar el programa. El capítulo señala que temas divertidos y alegres se relacionaron con conexión y disfrute en comedias, mientras que temas eudaimónicos predijeron conexión y motivación de visionado en ambos géneros.^[3]

La figura 47.1 del original representa dos modelos de caminos, con grupos de 203 y 197 participantes para dramas y comedias, respectivamente. Separa motivación de visionado y voluntad de recomendar. Las flechas y porcentajes de varianza corresponden al modelo estadístico relatado. La asignación al programa aporta una condición experimental, pero no convierte cada relación entre experiencias informadas en un mecanismo causal aislado. Tampoco convierte recomendar una serie en prueba de aprendizaje o eficacia psicológica deportiva.^[3]

El capítulo caracteriza estos resultados como evidencia inicial y plantea refinamientos. Una cuestión abierta es cómo experiencias de autonomía podrían mediar el vínculo entre temas eudaimónicos e implicación; otra es qué papel tienen novedad y sorpresa. La diferencia entre seguir una historia, identificar significado y querer continuar permite ordenar estas preguntas. Para comparar con contenidos deportivos se conservaría primero qué experiencia y resultado se estudiaron, antes de proponer que un relato produzca cambios fuera del entretenimiento.^[3]

Diseñar preguntas que conserven la experiencia y el contexto

Los capítulos permiten formular una agenda que une posibilidades digitales con resultados definidos. Dosil Díaz y Viñolas i Ramisa sitúan el crecimiento del campo y describen prácticas, recursos y ejemplos en 2015. Cotterill, en 2021, plantea que hacen falta conocimientos sobre el uso de medios sociales por profesionales, sus necesidades de desarrollo y la eficacia de servicios. Adachi y Rigby, en 2023, conservan preguntas sobre significado, autonomía, narración y continuidad del entretenimiento. Esas agendas corresponden al balance de cada fuente.^{[1][2][3]}

[Inferencia] Una primera pregunta de diseño es funcional: qué acción digital se estudia. Buscar, escuchar, conversar, consultar y jugar ofrecen unidades diferentes. Después se precisa la población, el momento y la tarea. El estudio sobre redes cerca de la competición y el experimento con un videojuego de ejercicio examinan actividades y resultados distintos, aunque ambos impliquen tecnologías. La comparación puede orientar hipótesis sobre atención o motivación, siempre que conserve la diferencia entre lo observado y el nuevo contexto propuesto.

[Inferencia] Una segunda pregunta identifica el resultado. Acceso, comprensión, disfrute, contacto, intención de continuar, recomendación y cambio en la práctica no deberían intercambiarse. La figura final organiza esos resultados como lugares de

observación, sin escalones que supongan progreso necesario. Una actividad podría facilitar contacto y no haber sido evaluada en aprendizaje; otra podría producir disfrute y no estudiar rendimiento. La equivalencia textual del dibujo es que cada conclusión debe nombrar el resultado realmente medido y el diseño que permite interpretarlo.

La experiencia también tiene componentes que las fuentes invitan a distinguir. Cotterill atiende a comunicación, identidad y circulación de contenidos. El capítulo de ciberpsicología considera acceso, información no verbal y relación profesional. La comparación de entretenimiento incorpora satisfacción de necesidades, vínculo con personajes y significado. Describir esas dimensiones permite conservar aspectos humanos que un recuento de conexiones o reproducciones deja fuera, sin negar la utilidad de esos recuentos para estudiar alcance y uso.^{[1][2][3]}

[Inferencia] En una propuesta de investigación sobre contenido digital para deportistas, estas distinciones ayudarían a formular una hipótesis concreta y reconocer sus límites. Si se busca comprensión, se estudiaría comprensión; si se busca una experiencia motivacional, se precisaría esa experiencia; si se pretende un efecto deportivo, se necesitaría examinarlo en la actividad y población correspondientes. El corpus aporta conceptos, casos y resultados con los que construir esas preguntas. La conclusión que puede sostenerse depende de la evidencia que acompaña a cada una, y conserva abiertas las preguntas que los capítulos todavía presentan como investigación pendiente.

Cinco lugares de observación sin escalera de resultados



Resultados diferentes: cada conclusión requiere su propia evidencia.

[Inferencia] Mapa analítico propio de resultados que deben distinguirse al leer los capítulos. Las islas no representan una taxonomía validada ni una progresión necesaria. El efecto deportivo requiere ser estudiado en su actividad y población.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Joaquín Dosil Díaz y Anna Viñolas i Ramisa (2015); Stewart T. Cotterill (2021); Paul J. C. Adachi y C. Scott Rigby (2023).

Referencias bibliográficas

1. Dosil Díaz, J., & Viñolas i Ramisa, A. (2015). Ciberpsicología del deporte. En A. García-Naveira Vaamonde y L. Locatelli Dalimier (Coords.), Avances en psicología del deporte. Editorial Paidotribo.

Capítulo 14. Ciberpsicología del deporte

2. Cotterill, S. T. (2021). Social media and sport psychology practice. En M. Bertollo, E. Filho y P. C. Terry (Eds.), Advancements in mental skills training (pp. 109-122). Routledge.

Capítulo 9. Social Media and Sport Psychology Practice

3. Adachi, P. J. C., & Rigby, C. S. (2023). Captivated by meaning: A self-determination theory perspective on motivation for entertainment media. En R. M. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of self-determination theory (pp. 959-977). Oxford University Press.

Capítulo 47. Captivated by Meaning: A Self-Determination Theory Perspective on Motivation for Entertainment Media

Fuentes y criterios editoriales: edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html