

Necesidades psicológicas a lo largo del desarrollo

Perspectiva que estudia cómo las experiencias de autonomía, competencia y vínculo se relacionan con tareas psicosociales y contextos cambiantes durante el ciclo vital.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Desarrollo, deporte juvenil y familia

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 24 min · 5072 palabras de cuerpo

Resumen

Las necesidades de autonomía, competencia y vínculo se estudian en contextos que cambian durante la vida. Esta lectura presenta el recorrido de Soenens y Vansteenkiste, organizado mediante las tareas psicosociales de Erikson: confianza, iniciativa, aprendizaje, identidad, intimidad, generatividad e integración de la propia historia. Examina cómo se amplían las relaciones y cómo las personas participan en la construcción de sus experiencias. Un apéndice contextual recoge la revisión de Joussemet y Mageau sobre apoyo parental en primera infancia, con ejemplos de juego, conversación, ayuda y socialización. Estos estudios generales se conservan en sus poblaciones y diseños. El contraste deportivo utiliza las preguntas de Gould y Mignano sobre deporte juvenil, sin convertir el apoyo temprano en una intervención deportiva demostrada ni suponer beneficios automáticos de participar.

Palabras clave: necesidades psicológicas; ciclo vital; desarrollo psicosocial; autonomía; agencia; primera infancia; deporte juvenil

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/necesidades-psicologicas-a-lo-largo-del-desarrollo.html>

Un ciclo vital organizado por tareas

El capítulo relaciona necesidades y desarrollo mediante Erikson.



Organización de tareas psicosociales utilizada por Soenens y Vansteenkiste para dialogar con la teoría de la autodeterminación. La distancia entre estaciones no representa edad, duración o nivel de desarrollo.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Bart Soenens y Maarten Vansteenkiste (2023).

1. Un recorrido por tareas, relaciones y transiciones

Las experiencias de aprender una habilidad, elegir un proyecto o encontrar un lugar en una relación no tienen el mismo contexto a lo largo de la vida. Soenens y Vansteenkiste estudian esa variación desde la teoría de la autodeterminación. Su capítulo propone que las necesidades de autonomía, competencia y vínculo siguen siendo relevantes mientras cambian las tareas psicosociales, las relaciones y las posibilidades de participar en el propio desarrollo. El crecimiento se entiende en interacción con el entorno, sin considerarlo una consecuencia automática del paso del tiempo.^[1]

Para organizar el recorrido utilizan la teoría de Erikson. Sus ocho tareas permiten tratar confianza inicial, autonomía e iniciativa, aprendizaje, identidad, intimidad, generatividad e integridad del yo. El capítulo busca un diálogo entre ese marco y las investigaciones sobre necesidades psicológicas. Las etapas sirven para ordenar problemas de desarrollo y resultados de estudios. Leerlas como una clasificación individual que una persona debe aprobar a una edad exacta cambiaría el objeto de la propuesta.^[1]

La perspectiva se amplía más allá de la infancia y adolescencia. Incluye relaciones íntimas, responsabilidades de cuidado, contribución a otras generaciones y formas de comprender la propia historia en la vejez. Esa amplitud importa al leer el deporte, porque los participantes, sus familiares y los profesionales se encuentran en trayectorias diferentes. Sin embargo, una investigación sobre jubilación o conversación entre madre e hijo conserva ese contexto. Su presencia en una explicación general no demuestra el efecto de una intervención deportiva equivalente.^{[1][2]}

[Inferencia] El punto de partida para una lectura situada es preguntar qué transición se está viviendo, qué relaciones intervienen y qué oportunidades encuentra la persona para actuar. Una misma petición de ayuda puede referirse a dominar una tarea nueva, aclarar una elección o recuperar un espacio de participación. Reconocer el contexto permite formular una pregunta más precisa que decidir, sólo por la edad, qué necesita alguien. La etapa organiza la reflexión; la experiencia concreta aporta información para comprenderla.

2. Autonomía, competencia y vínculo conservan significados distintos

En estas fuentes, autonomía se refiere al funcionamiento volitivo: poder reconocer la propia participación y perspectiva en lo que se hace. Joussemet y Mageau distinguen ese significado de autosuficiencia o independencia. Una persona puede aceptar ayuda o seguir una pauta y actuar de manera autónoma. El apoyo a su autonomía atiende a intereses, sentimientos e iniciativa; no exige que haga todo sin otros ni que carezca de orientaciones.^[2]

La competencia alude a sentirse capaz de abordar tareas y desarrollar habilidades. Soenens y Vansteenkiste la relacionan con la experiencia de progreso y dominio de desafíos de aprendizaje. El vínculo se expresa en cercanía, cuidado, implicación y respuesta de personas significativas. En primera infancia, los autores distinguen responder al malestar de mantener interacciones cálidas en momentos cotidianos como jugar o leer. La relación puede sostenerse también cuando no existe una amenaza inmediata.^[1]

Las tres necesidades no se intercambian como recompensas. Joussemet y Mageau explican que la satisfacción de una no compensa una necesidad desatendida y que ofrecer estructura y apoyar autonomía pueden combinarse. [Inferencia] Dar una solución que permite terminar una tarea puede ser útil para un resultado inmediato y dejar abierta la pregunta sobre quién tuvo oportunidad de decidir o comprender. Del mismo modo, recibir afecto aporta información sobre una relación, pero no indica por sí solo cómo se experimentó una exigencia concreta.^[2]

[Inferencia] Para analizar una experiencia, conviene separar las preguntas. ¿La persona pudo expresar qué quería o qué entendía? ¿Encontró información y ayuda ajustadas a la tarea? ¿Se sintió tenida en cuenta en la relación? Las respuestas pueden diferir dentro de un mismo contexto. Este esquema de preguntas es una propuesta de lectura, no una escala validada ni un diagnóstico del desarrollo. Ayuda a conservar significados que una valoración general de «buen ambiente» podría dejar mezclados.

Tres necesidades, experiencias distintas

Ayuda, estructura y relación pueden combinarse.

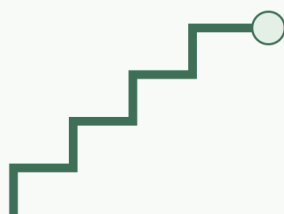
Autonomía



Participar con sentido

Perspectiva e iniciativa
Puede incluir ayuda

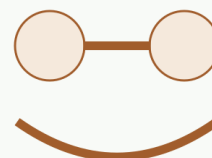
Competencia



Aprender y progresar

Desafío e información
Puede incluir estructura

Vínculo



Cercanía y cuidado

Relación significativa
También en lo cotidiano

Una experiencia satisfactoria no sustituye a otra necesidad desatendida

Síntesis de significados conservados por los capítulos. Los símbolos distinguen experiencias y apoyos; no forman una escala, un diagnóstico o una compensación entre necesidades.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Bart Soenens y Maarten Vansteenkiste (2023); Mireille Joussemet y Geneviève A. Mageau (2023).

3. Se amplía el entorno y cambia la manera de apoyar

Soenens y Vansteenkiste describen un cambio en las fuentes de experiencias relacionadas con las necesidades. En los primeros años, las figuras de cuidado tienen una función especialmente importante en respuesta y protección. Después ganan presencia docentes, compañeros y amigos. Más adelante, parejas, colegas y otras relaciones pueden aportar apoyo. La ampliación no supone que las relaciones previas pierdan toda relevancia: el capítulo destaca la continuidad del papel parental durante adolescencia y adultez emergente.^[1]

También cambian las formas concretas de apoyo. Los autores ponen como ejemplo la expresión física de calidez y la oferta de elecciones, cuya complejidad y ámbito se modifican a medida que los niños crecen. La estructura y la implicación se dirigen a dominios en los que la persona necesita orientación. Estas diferencias muestran por qué una práctica no se comprende sólo por su nombre. «Ofrecer una elección» puede referirse a decisiones con posibilidades y demandas muy distintas.^[1]

La estructura, en la revisión de Joussemet y Mageau, comprende comportamientos que organizan el entorno para facilitar competencia: expectativas claras, orientaciones y feedback que ayudan a anticipar resultados y actuar. Apoyo a la autonomía y estructura no constituyen extremos de una sola dimensión. La revisión diferencia ambas del estilo permisivo que deja hacer sin guía. El sentido de una orientación depende también de cómo se presenta y de si atiende a la perspectiva del niño.^[2]

[Inferencia] Un participante puede necesitar pocas explicaciones sobre una tarea conocida y una orientación extensa cuando entra en un contexto nuevo. Esa diferencia no demuestra menor autonomía: puede mostrar que cambió la información disponible. Ajustar el apoyo implica observar qué necesita comprender, qué parte puede intentar y cómo quiere participar. La edad proporciona una referencia de desarrollo, mientras que familiaridad, relaciones y circunstancias ayudan a precisar el apoyo para la situación.

4. La persona también participa en sus experiencias

La agencia designa aquí la participación activa en decisiones, iniciativas y respuestas al entorno. Soenens y Vansteenkiste señalan que, a medida que crecen, las personas contribuyen más a sus experiencias de necesidad mediante elecciones de identidad, selección de contextos y maneras de responder a otros. El desarrollo incluye transacciones: se recibe apoyo, se responde y se pueden suscitar nuevas respuestas. Esa relación difiere de imaginar una persona que únicamente acumula lo que los adultos le proporcionan.^[1]

Joussemet y Mageau precisan que agencia y actividad son distintas. Mantener a un niño ocupado puede prolongar una ejecución sin darle espacio para elegir su objeto de atención o expresar su iniciativa. En su discusión sobre ayuda, subrayan que el objetivo del apoyo a la autonomía es el funcionamiento volitivo. También proponen atender a cansancio, atención y afecto. La duración de una conducta no indica por sí sola el significado de la participación.^[2]

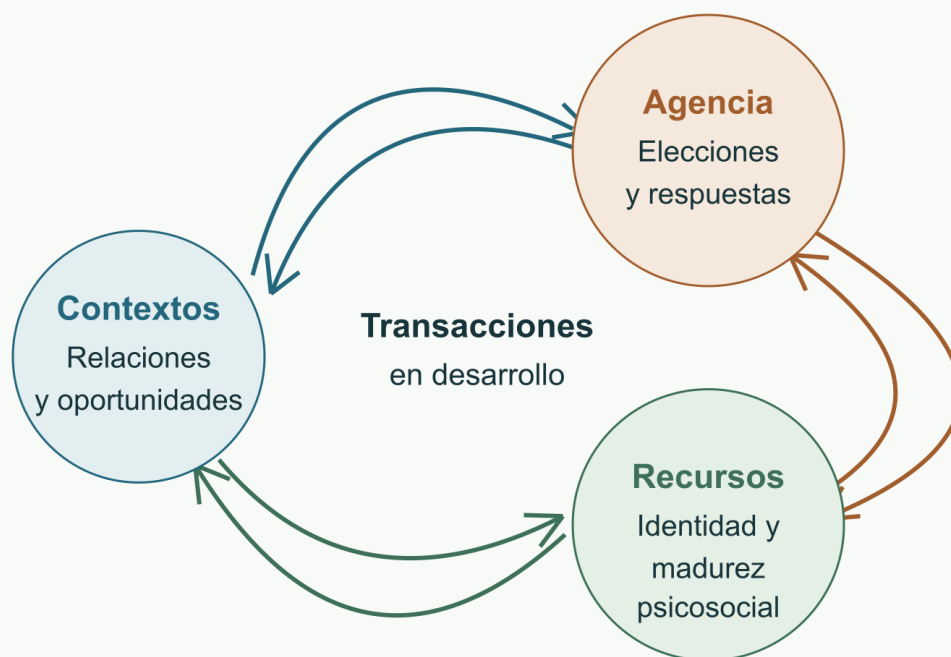
[Inferencia] En un ejemplo cotidiano hipotético, un niño continúa una tarea mientras un adulto decide cada paso. Otro solicita una pista, prueba una alternativa y explica que desea volver a intentarlo. La actividad visible de ambos puede ser similar, pero las oportunidades de iniciativa difieren. Para estudiar agencia interesa describir qué

decisiones estaban disponibles, qué aportó el niño y cómo respondió el adulto. El resultado inmediato de la tarea ofrece otro registro, relacionado con ejecución y competencia.

El capítulo del ciclo vital plantea que los logros del desarrollo pueden favorecer nuevas experiencias de satisfacción de necesidades. Por eso describe una relación recíproca entre contexto, esfuerzos personales y madurez psicosocial. [Inferencia] Esta idea permite examinar recursos que una persona ha construido, junto con condiciones que todavía necesita. También invita a revisar si una expectativa de iniciativa deja sin considerar barreras del entorno. Participar activamente en el desarrollo y disponer de oportunidades para hacerlo son aspectos que deben estudiarse juntos.^[1]

El desarrollo incluye relaciones recíprocas

El entorno aporta apoyo y la persona participa en sus experiencias.



Relaciones transaccionales propuestas en la conclusión de Soenens y Vansteenkiste. Las flechas expresan reciprocidad conceptual, sin estimaciones causales o efectos equivalentes entre etapas. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Bart Soenens y Maarten Vansteenkiste (2023).

5. Aprender, progresar y construir competencia en edad escolar

En la etapa escolar, el recorrido de Soenens y Vansteenkiste utiliza la noción de laboriosidad de Erikson para hablar de interés por aprender y dominar habilidades. La competencia se relaciona con sentirse capaz de abordar material desafiante y experimentar progreso. Los autores vinculan esa tarea con motivación intrínseca: participar en actividades por su interés y disfrute. La comparación entre marcos ayuda a entender por qué aprender puede adquirir significado personal, además de producir un resultado evaluable.^[1]

El capítulo reseña investigaciones experimentales, observacionales y correlacionales sobre feedback, lenguaje, elecciones y apoyo en tareas escolares. Por ejemplo, describe un experimento con actividades de rompecabezas en el que feedback positivo frente a negativo y estilos de comunicación se relacionaron con motivación y búsqueda posterior de desafíos. La tarea y las medidas de ese estudio se conservan como escolares. Su exposición no equivale a probar una forma de feedback para todas las habilidades deportivas.^[1]

Existe también un tramo específico sobre actividad física y deporte. Los autores reseñan el papel de padres, entrenadores y compañeros. En un trabajo longitudinal de Jöesaar y colaboradores de 2012, un clima de pares orientado a aprender, mejorar y esforzarse predijo cambios durante un año en motivación intrínseca deportiva de preadolescentes y adolescentes tempranos, considerando el apoyo del entrenador a la autonomía. Se conserva como relación longitudinal en esa población, sin atribuir al clima de pares un efecto aislado de entrenamiento.^[1]

[Inferencia] Para leer una experiencia de aprendizaje, puede ser útil distinguir comprender una tarea, percibir progreso y tener ocasión de elegir cómo implicarse dentro del marco establecido. Un estudiante puede interesarse por la actividad y no entender todavía una regla; puede realizarla correctamente y sentir que su única función es evitar una valoración negativa. Estas diferencias ayudan a examinar el proceso de aprendizaje. Reducirlo a una puntuación final perdería información sobre los motivos y condiciones en que se produjo.

6. Adolescencia y adultez emergente: explorar y asumir compromisos

La formación de identidad es la tarea central que el capítulo recoge de Erikson para la adolescencia. Los autores describen explorar papeles, formular compromisos y revisarlos, con procesos que continúan en la adultez emergente. Esa exploración implica relacionar identificaciones previas con atributos y elecciones personalmente asumidos. La identidad se estudia como proceso dinámico, en el que pueden cambiar tanto las opciones consideradas como el significado de un compromiso.^[1]

Soenens y Vansteenkiste distinguen integración vertical y horizontal. La primera relaciona un compromiso con valores, intereses y preferencias importantes para la persona. La segunda atiende a la armonía entre compromisos y papeles diferentes, como estudiante, amigo o deportista. Alguien puede valorar una actividad y encontrar dificultades para compatibilizarla con otras. La fuerza del compromiso y los motivos por los que se mantiene también son preguntas distintas; claridad en una elección no informa toda su calidad motivacional.^[1]

El capítulo reseña asociaciones entre satisfacción de necesidades, exploración y compromisos, además del papel de relaciones parentales y otras fuentes de apoyo. En decisiones de educación superior, por ejemplo, describe cómo apoyo parental percibido y decisiones más auténticas se relacionaron con satisfacción y resultados posteriores. Esas investigaciones se conservan como educativas. Amigos, parejas y actividades de ocio aparecen igualmente como contextos relevantes, de manera que la familia no es la única relación que interviene en identidad.^[1]

[Inferencia] Una adolescente hipotética puede desear continuar en su deporte y explorar al mismo tiempo un interés artístico. Preguntar qué valora de cada actividad y cómo se organizan sus tiempos permite comprender el dilema sin interpretar de inmediato la nueva exploración como abandono del compromiso. El apoyo puede atender a los criterios de la elección y a recursos concretos. Para explorar la compatibilidad, podría describir qué conserva de cada papel, qué horarios entran en conflicto y qué alternativas considera. La integración horizontal permite estudiar esa relación entre actividades; la vertical dirige la atención a lo que cada compromiso expresa de sus valores e intereses.

7. Adultez temprana: cercanía, reciprocidad y expresión personal

En la adultez temprana, Soenens y Vansteenkiste examinan la intimidad desde el marco de Erikson. La describen como disposición a abrirse y a invertir en relaciones cercanas, incluidas amistades y relaciones de pareja. Desde la autodeterminación, presentan investigaciones sobre necesidades y seguridad de esas relaciones. Un trabajo reseñado con estudiantes universitarios examinó diferencias dentro de cada persona entre relaciones con padres, pareja y mejor amigo. La experiencia puede variar según la relación, incluso para un mismo individuo.^[1]

La cercanía no se reduce a depender de otra persona. El capítulo relaciona satisfacción de necesidades con apertura emocional, posibilidad de expresar vulnerabilidad y disposición a buscar apoyo. También destaca autonomía en las relaciones: interés sincero por la perspectiva del otro y espacio para iniciativa personal. Los autores tratan procesos recíprocos, en los que las experiencias de un integrante de la relación pueden vincularse con las del otro. Esas asociaciones se conservan en parejas y amistades estudiadas.^[1]

[Inferencia] Para comprender la reciprocidad conviene preguntar qué se ofrece y cómo se recibe, además de quién lo hace. Una respuesta que alguien considera útil puede ser vivida como sustitución de una decisión; una invitación a elegir puede resultar difícil si faltan recursos para actuar. La relación puede discutir esas diferencias sin exigir que ambas personas experimenten el mismo apoyo. La posibilidad de expresar una perspectiva aporta información sobre autonomía dentro del vínculo, no sobre ausencia de toda dificultad.

El estudio de relaciones igualitarias no puede trasladarse directamente a una relación entre entrenador y deportista, donde existen responsabilidades y posiciones distintas.

[Inferencia] Sí puede suscitar una comparación delimitada: cómo se escucha una perspectiva, qué puede decidir cada persona y qué apoyo requiere una tarea. Las respuestas necesitan observación en el ámbito deportivo. La reciprocidad de amigos o parejas sirve aquí para comprender una fase del ciclo vital y sus contextos, mientras que el funcionamiento de relaciones deportivas mantiene su propio objeto de investigación.^[1]

8. Adultez media: contribuir a otras generaciones

La generatividad es la preocupación por el desarrollo de otros, especialmente generaciones más jóvenes y futuras. En el recorrido de Erikson, Soenens y Vansteenkiste la sitúan como tarea de la adultez media. Puede expresarse al criar, acompañar a colegas, participar en la comunidad o colaborar en causas más amplias. La definición se dirige al significado de una contribución, no sólo al cargo que alguien desempeña. Tener una función de cuidado y experimentarla de cierta manera son registros diferentes.^[1]

El capítulo presta atención a las necesidades de los propios adultos que cuidan. Escuchar una perspectiva, responder con flexibilidad y buscar soluciones requiere recursos psicológicos. Reseña estudios diarios en los que los padres mostraban más apoyo a la autonomía en días con mayor satisfacción de sus propias necesidades, y más control en días de frustración; disponibilidad psicológica y estrés se examinaron como procesos relacionados. Estas variaciones se refieren a parentalidad estudiada y no constituyen una prueba causal de cada práctica de cuidado.^[1]

También se consideran voluntariado y contribución comunitaria. La revisión presenta relaciones entre satisfacción de necesidades, motivación, implicación y apoyo en organizaciones de voluntarios. Plantea posibles vínculos recíprocos: disponer de experiencias satisfactorias puede relacionarse con contribuir, y contribuir puede ofrecer nuevas experiencias de sentido y necesidad. La reciprocidad es parte de la explicación del capítulo. Para un estudio concreto siguen importando diseño, participantes y variables observadas.^[1]

[Inferencia] Una persona que acompaña a jóvenes en un club puede valorar esa contribución y encontrar dificultades cuando faltan tiempo o apoyos. Examinar sus necesidades junto con las de los participantes permite plantear preguntas sobre organización y relaciones. Podría distinguir el deseo de contribuir, las responsabilidades que realmente asume y los recursos que tiene para cumplirlas. Si disfruta acompañando el aprendizaje y a la vez encuentra sobrecarga, ambas experiencias merecen atención. La generatividad orienta la pregunta sobre el significado de ayudar a otra generación; la organización concreta del club determina qué oportunidades y demandas encuentra.

9. Adultez tardía: comprender la propia historia y nuevas transiciones

La integridad del yo se presenta en el capítulo como aceptación de una historia personal en la que experiencias favorables y difíciles adquieren significado. Soenens y Vansteenkiste la distinguen de una mirada ingenuamente optimista. La integración no consiste en borrar errores o pérdidas, sino en comprender su lugar dentro de la identidad. Esta tarea del marco de Erikson permite estudiar cómo las personas mayores revisan la vida y construyen continuidad con lo que son.^[1]

Las transiciones de jubilación y entrada en un centro de cuidado se examinan como cambios que pueden modificar papeles y oportunidades. La revisión reseña investigaciones longitudinales sobre jubilación y experiencias de necesidades, así como estudios con residentes de centros. El contexto se conserva: una asociación observada durante retiro profesional no describe por sí sola el retiro deportivo ni una práctica de entrenamiento. Los autores reconocen que parte de la evidencia sobre integridad es indirecta y procede de trabajos sobre significado de la vida.^[1]

Los estudios directos reseñados relacionan recuerdos de satisfacción de necesidades, integridad y experiencias actuales. Los autores consideran también integración de memorias de frustración. Una persona puede reconocer episodios dolorosos y atribuirles un papel en su historia, sin negar su dificultad. La revisión propone vínculos recíprocos entre recursos acumulados y experiencias presentes. La lectura mantiene esas relaciones como explicación y evidencia reseñada, sin convertirlas en un programa terapéutico para procesar recuerdos.^[1]

[Inferencia] Al considerar la trayectoria de una persona vinculada al deporte, puede interesar qué papeles conserva, cuáles cambia y qué significado atribuye a distintas experiencias. El relato puede incluir logros, amistades, decisiones difíciles y oportunidades que se perdieron. Escuchar esa variedad ofrece una perspectiva más amplia que evaluar su historia únicamente por resultados. El ejemplo ilustra preguntas sobre identidad e integración; no permite diagnosticar integridad o desesperación ni atribuir a la práctica deportiva un efecto específico en la vejez.

10. La agenda deportiva mantiene cinco preguntas abiertas

Gould y Mignano presentan en 2021 cinco preguntas para avanzar la investigación en deporte juvenil. La primera examina cómo limitar su profesionalización: un modelo que enfatiza éxito competitivo, especialización temprana, entrenamiento intensivo y recompensas externas. Los autores lo contrastan con un enfoque centrado en el desarrollo del niño. Conservan la evaluación de iniciativas como una necesidad de investigación. Que una organización declare fines de desarrollo no demuestra que los esté consiguiendo.^[3]

La segunda pregunta trata relaciones entre participación, actividad física y conductas de salud a corto y largo plazo. Importan las transiciones y diferencias de contexto. La tercera examina salud mental y bienestar, considerando resultados favorables y desfavorables y la necesidad de estudiar causalidad. En esta lectura se mantiene la pregunta sobre condiciones y trayectorias, sin cifras actuales de actividad física ni promesas clínicas. La participación deportiva constituye un contexto cuya experiencia y efectos necesitan describirse.^[3]

La cuarta pregunta se dirige a qué significa entrenar de forma efectiva para niños de distintas edades y entornos deportivos. La quinta aborda cuándo, cómo y bajo qué condiciones se desarrollan habilidades para la vida y se transfieren fuera del deporte. Ambas se relacionan directamente con el problema del desarrollo: las demandas cambian y una habilidad utilizada en un entorno no acredita su uso en otro. Los autores proponen métodos diversos para estudiar esas relaciones; las cinco cuestiones conservan su carácter de agenda.^[3]

[Inferencia] El capítulo del ciclo vital puede ayudar a formular qué experiencias interesa observar en una transición deportiva, y la agenda juvenil permite preguntar qué evidencia específica falta. Cambiar de grupo, de nivel o de etapa educativa puede alterar relaciones, expectativas y oportunidades de participación. Para conocer esas experiencias se requiere atender a los jóvenes y a su contexto. Las bases generales orientan preguntas; los diseños deportivos deben estudiar las respuestas, manteniendo separadas satisfacción de necesidades, continuidad de participación, salud y rendimiento.

11. Leer diseños y resultados sin fundir todos los ámbitos

La revisión de Joussemet y Mageau permite precisar cómo se construye evidencia sobre apoyo parental temprano. Su búsqueda final se realizó el 9 de diciembre de 2020 y retuvo 27 de 44 estudios porque su definición de apoyo a la autonomía correspondía, a juicio de las autoras, a la conceptualización de la autodeterminación. La mayoría eran observacionales. Organizaron los trabajos en juego, conversación, provisión de ayuda y socialización, atendiendo al contexto y a cómo se midió cada conducta.^[2]

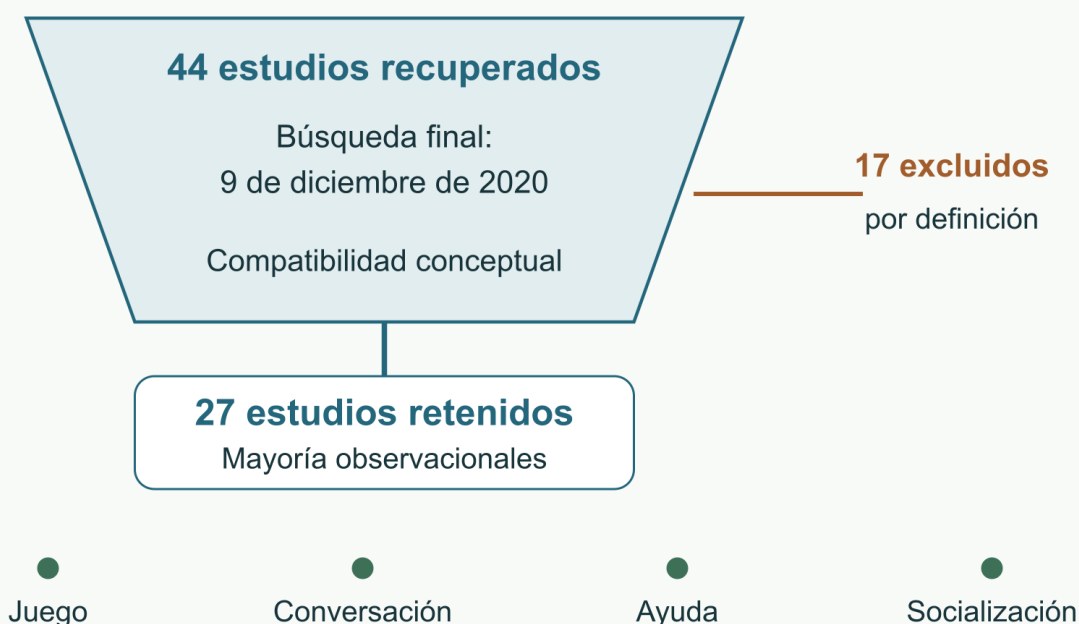
La discusión reconoce resultados convergentes y la necesidad de cuantificar su tamaño mediante una estrategia metaanalítica. También pide considerar posibles efectos del niño sobre la conducta parental e incluir más investigaciones con padres varones, porque predominaban estudios maternos. Hay trabajos experimentales, pero esa presencia no convierte todas las asociaciones de la revisión en efectos causales. El número de estudios describe la selección de aquella búsqueda, no una actualización del campo ni una estimación de eficacia.^[2]

Una misma etiqueta puede incluir medidas diferentes. Algunos estudios combinaron ausencia de intrusión con conductas de apoyo, otros separaron estructura o estimulación cognitiva y otros integraron ayuda dentro de la medida. Las autoras explican por qué esas decisiones afectan a la interpretación. Un resultado sobre un índice compuesto no informa de manera idéntica sobre cada componente. Tampoco la relación con implicación en una conversación equivale a un resultado sobre memoria o regulación emocional general.^[2]

[Inferencia] Al relacionar una investigación general con una pregunta deportiva, conviene conservar población, relación, tarea, medida y horizonte temporal. Un seguimiento escolar de varios años ofrece información distinta de una intervención breve o una comparación dentro de una conversación. Estos registros pueden contribuir a una explicación del desarrollo, sin formar una cadena causal demostrada sólo por colocarlos uno después de otro. La precisión permite utilizar el apéndice siguiente como contexto de lectura y conservar las preguntas deportivas que siguen abiertas.

Cómo se seleccionó la revisión de primera infancia

Los recuentos pertenecen a aquella búsqueda documental.



Selección de la revisión de Joussemet y Mageau, con búsqueda final fechada en 2020. El embudo cuenta documentos seleccionados por las autoras; no mide tamaño de efecto, eficacia o estado actual del campo.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Mireille Joussemet y Geneviève A. Mageau (2023).

12. Apéndice contextual: confianza e iniciativa en primera infancia

En primera infancia, el capítulo del ciclo vital relaciona la confianza con un entorno predecible y afectivamente atento. Distingue dos funciones tomadas del marco del apego: refugio ante el malestar y base para explorar. El apoyo al vínculo puede incluir respuesta sensible, cercanía y calidez; el apoyo a la autonomía atiende también al ritmo, iniciativas y expresiones del niño. La comparación entre enfoques amplía lo que se observa en una interacción, sin considerar idénticos apego y satisfacción de necesidades.^[1]

Los estudios reseñados sobre infantes examinan observaciones de sensibilidad y autonomía, seguridad de apego y participación en situaciones de juego. La confianza se entiende en relación con cuidado y exploración, no como una habilidad competitiva. Más adelante, durante los años preescolares, los autores tratan autonomía e iniciativa en la negociación de deseos y pautas, y en actividades que los niños empiezan por sí mismos. El aprendizaje de regulación se sitúa junto con ayuda, vínculo y posibilidades de participación.^[1]

[Inferencia] Un ejemplo hipotético de juego puede mostrar el significado de seguir una iniciativa. Un niño observa una pieza y trata de moverla; el adulto puede responder a ese interés y aportar apoyo cuando sea necesario. Si cambia continuamente el objeto de la tarea para cumplir su propia agenda, conviene describir esa diferencia. La observación podría recoger hacia dónde dirigió la atención, qué expresó y en qué momento el adulto respondió. Seguir su iniciativa incluye reconocer cambios de interés, además de mantenerlo dentro de una tarea. El adulto conserva una función de cuidado y puede orientar la interacción mientras atiende a esas señales.

Joussemet y Mageau subrayan que una capacidad verbal limitada no excluye la posibilidad de apoyar autonomía. Sus medidas contemplan comportamientos y respuestas ajustadas a contextos distintos. [Inferencia] La perspectiva invita a observar expresiones, iniciativas y posibilidades de participación, además de palabras. Los resultados generales de estas investigaciones justifican el lugar del apéndice en una explicación del desarrollo. Una aplicación a prácticas deportivas con niños pequeños necesitaría un estudio específico de actividad, participantes y condiciones.^[2]

13. Juego y conversación: participar no equivale a producir un único resultado

En juego, las medidas de apoyo parental de la revisión incluyen seguir ritmo e intereses, mantener la iniciativa infantil y ofrecer información sin imponer una agenda. Joussemet y Mageau describen trabajos con observación y seguimiento. Uno de los índices generales de una investigación combinó medidas invertidas de intrusión en edades tempranas y una medida de apoyo a los 36 meses; sus relaciones posteriores se estudiaron con funcionamiento ejecutivo y resultados escolares. Esa construcción del índice forma parte del significado del resultado.^[2]

En conversación, las autoras examinan validar aportaciones, seguir el tema introducido por el niño, escuchar y reconocer sentimientos. La revisión distingue estos elementos de preguntas elaborativas, vinculadas con estructura del recuerdo. Los resultados sobre participación y memoria no coinciden de manera uniforme. En un estudio de conversaciones con madres y padres y niños de tres a seis años, mayor apoyo se relacionó con más implicación, pero no con memoria o funcionamiento emocional general. Así se conserva el resultado concreto que se midió.^[2]

También reseñan una formación parental que comparó entrenamiento en apoyo a la autonomía y en elaboración conversacional. En la entrevista realizada dos semanas después, recuerdo y coherencia eran mayores en hijos de padres formados en elaboración, mientras la implicación era mayor en la condición de apoyo. En el seguimiento a ocho meses, el grupo de apoyo a la autonomía seguía mostrando mayor implicación y presentó mayor recuerdo en la fase dirigida de la entrevista. La secuencia temporal importa: el contraste inicial de recuerdo y coherencia no fue idéntico al resultado posterior de recuerdo dirigido. Las autoras permiten distinguir qué se observó en cada momento, sin tratar «mejor desarrollo» como una sola medida.^[2]

[Inferencia] Al escuchar un recuerdo infantil, el adulto puede atender a lo que el niño intenta comunicar y ayudarlo a elaborar información, conservando la diferencia entre ambas funciones. Añadir detalles para mejorar el relato no demuestra que se haya considerado su perspectiva; aceptar su versión tampoco informa todo lo que recuerda. La distinción tiene interés conceptual para comprender interacción y medidas. No se propone trasladar tareas de memoria de estos estudios a un procedimiento deportivo de evaluación.

Conversación: medidas y momentos importan

El estudio reseñado conserva población y tareas infantiles.

Formación parental

Entrevista a dos semanas

Elaboración
conversacional

Mayor recuerdo
y coherencia

Apoyo a la
autonomía

Mayor implicación

A ocho meses, grupo AS:
implicación y recuerdo dirigido

Resultados y momentos de medida conservan significados distintos
Esquema cualitativo del estudio reseñado de Cleveland y Morris (2014)

Comparación cualitativa reseñada por Joussemet y Mageau: elaboración favoreció recuerdo y coherencia a dos semanas; apoyo a autonomía mostró mayor implicación y, a ocho meses, mayor implicación y recuerdo en la fase dirigida. La geometría no representa magnitud de las diferencias. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Mireille Joussemet y Geneviève A. Mageau (2023).

14. Ayudar: andamiaje, orientación y espacio para intentar

El andamiaje consiste en ajustar la ayuda a las capacidades del niño ante una tarea. Joussemet y Mageau explican que ese apoyo puede facilitar participación activa, especialmente cuando la tarea supera lo que puede hacer por sí solo. También advierten que andamiaje y apoyo a la autonomía no deben equipararse. Una ayuda dirigida sólo a obtener una respuesta correcta, o presentada con presión, puede tener otro significado para la iniciativa del niño.^[2]

La revisión presenta medidas observacionales en rompecabezas y otras tareas desafiantes. Incluyen adaptar el desafío, ofrecer pistas útiles, atender a la perspectiva y dejar un papel activo al niño. Algunos estudios vinculan apoyo observado con indicadores posteriores de funcionamiento ejecutivo. Sin embargo, los resultados varían según edad y medida: una asociación puede aparecer con un índice de control y no con demora de gratificación, o con apoyo anterior y no con el observado al mismo tiempo. Conservar esas diferencias evita generalizar un resultado a cualquier capacidad.^[2]

Las autoras proponen separar estructura y autonomía cuando sea posible, estudiando también comportamientos complejos que pueden apoyar más de una necesidad. Ofrecer una pista ilustra el problema: puede facilitar iniciativa si el niño está bloqueado y solicita ayuda, o interferir si no la necesita. El sentido de la conducta depende de su relación con la situación. El registro de ayuda necesita describir oportunidad, ajuste y propósito, además de contar cuántas intervenciones hizo el adulto.^[2]

[Inferencia] En una tarea hipotética, un adulto observa que el niño prueba dos alternativas y le pregunta si desea una pista. Cuando el niño la solicita, puede aportar información que le permita continuar intentando. Después de la pista, puede observar si el niño recupera una iniciativa o necesita otro tipo de información. Si se frustra, cambiar el desafío y reconocer su experiencia aporta un registro distinto de completar la tarea por él. La ayuda ajustada se examina a través de esa interacción: qué obstáculo apareció, qué apoyo se ofreció y qué parte pudo realizar el niño. El resultado final y la participación durante el proceso se describen por separado.

15. Socialización: pautas que pueden comprenderse y asumirse

La revisión de Joussemet y Mageau dedica un contexto a socialización: peticiones, reglas y actividades que pueden ser importantes aunque no resulten interesantes. Las medidas estudiadas incluyen razones, reconocimiento de sentimientos, posibilidades de elección, iniciativa y menor uso de técnicas controladoras. Apoyar autonomía no significa retirar todas las pautas. Las autoras describen estructura y apoyo como componentes que pueden combinarse para orientar el entorno y la participación del niño.^[2]

En un estudio observacional prospectivo reseñado, madres pedían a sus hijos de dos años recoger juguetes después del juego. Se codificaron prácticas de apoyo y control, junto con formas de aceptación de peticiones. Mayor apoyo a los dos años se relacionó con mayor aceptación comprometida a los tres años y medio, considerando el nivel inicial y prácticas controladoras. Es un resultado longitudinal en esa situación de socialización, sin prueba de que la misma conversación produzca una conducta deportiva futura.^[2]

Las autoras distinguen conductas controladoras y de apoyo. Medir sólo un continuo que va de control a apoyo puede mezclar la ausencia de una práctica con la presencia de otra. Recomiendan examinarlas por separado para comprender contribuciones propias. Esa discusión se une a otra sobre estructura: una orientación puede proporcionar información pertinente y, a la vez, atender a la participación. El análisis necesita conservar ambos componentes y el modo en que se presentan.^[2]

[Inferencia] En una petición cotidiana hipotética, un adulto puede explicar qué necesita organizarse, reconocer que el niño estaba interesado en otra actividad y ofrecer una participación ajustada a sus capacidades. El acuerdo sigue teniendo una finalidad y límites. Estudiar si fue comprendido y asumido requiere observar algo más que obediencia inmediata. Puede registrarse si el niño pregunta, propone una alternativa, necesita ayuda para empezar o mantiene la tarea cuando disminuye la intervención adulta. Esos episodios aportarían información para estudiar la participación en la petición. La diferencia entre aceptación comprometida y obediencia visible sigue siendo un problema de observación, además de una distinción conceptual.

16. Examinar una transición con la experiencia y el contexto juntos

Soenens y Vansteenkiste concluyen que la relación entre necesidades y desarrollo es transaccional. Contextos, iniciativas personales y recursos contruidos pueden influirse mutuamente. Su diálogo con Erikson permite precisar tareas de desarrollo y preguntar por formas de apoyo relevantes. Joussemet y Mageau añaden claridad sobre observación y medidas en infancia temprana. Gould y Mignano conservan un campo deportivo específico de preguntas. Las tres aportaciones se relacionan mediante problemas de investigación y conceptos, sin borrar sus ámbitos.^{[1][2][3]}

[Inferencia] Caso hipotético: una joven cambia de institución educativa y entra en un nuevo grupo deportivo. Desea continuar participando, pero desconoce algunas reglas y encuentra horarios difíciles de compatibilizar. La lectura del ciclo vital orienta preguntas sobre identidad, papeles y relaciones. La experiencia deportiva necesita describir expectativas y oportunidades reales. El cambio de grupo puede requerir información y una conversación sobre participación, sin deducir pérdida de compromiso a partir de una dificultad de adaptación.

[Inferencia] Para comprender la transición se podría preguntar qué valor conserva la actividad para ella, qué necesita aprender y qué vínculos facilitan o dificultan su participación. Sus respuestas pueden contrastarse con observaciones de tareas y condiciones. Si se propone una adaptación, el seguimiento necesita examinar qué cambió y qué se mantuvo. El ejemplo no demuestra que apoyar necesidades produzca un resultado deportivo determinado; ofrece una forma de formular preguntas respetando significados y contextos.

La continuidad de las necesidades no exige repetir una conducta de apoyo idéntica en todas las edades. Las fuentes muestran cambios en tareas, relaciones, capacidades y modos de participar. También conservan diferencias entre marcos teóricos, asociaciones, experimentos y propuestas. El recorrido permite comprender por qué el desarrollo necesita más información que una edad o un resultado. En el

deporte, la experiencia de cada participante y la investigación de condiciones concretas siguen siendo el lugar donde examinar cómo se relacionan necesidades, trayectorias y oportunidades de crecimiento.^{[1][2][3]}

Referencias bibliográficas

1. Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2023). A lifespan perspective on the importance of the basic psychological needs for psychosocial development. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 457–490). Oxford University Press.

23. A Lifespan Perspective on the Importance of the Basic Psychological Needs for Psychosocial Development

2. Joussemet, M., y Mageau, G. A. (2023). Supporting children's autonomy early on: A review of studies examining parental autonomy support toward infants, toddlers, and preschoolers. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 529–547). Oxford University Press.

26. Supporting Children's Autonomy Early On: A Review of Studies Examining Parental Autonomy Support toward Infants, Toddlers, and Preschoolers

3. Gould, D., y Mignano, M. (2021). Youth sport. En E. Filho e I. Basevitch (Eds.), *Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field*. Oxford University Press.

18. Youth Sport

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