

Medios de entretenimiento, significado y motivación: contraste con experiencia deportiva

El estudio motivacional de medios de entretenimiento examina experiencias de disfrute, significado y necesidades psicológicas. Su comparación con deporte requiere distinguir públicos, tareas y resultados, sin convertir evidencia audiovisual en eficacia deportiva.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-15

Versión del contenido: 2026-10-15

Módulo: Tecnologías y líneas de investigación

Nivel propuesto: Avanzado

Lectura estimada: 24 min · 5127 palabras de cuerpo

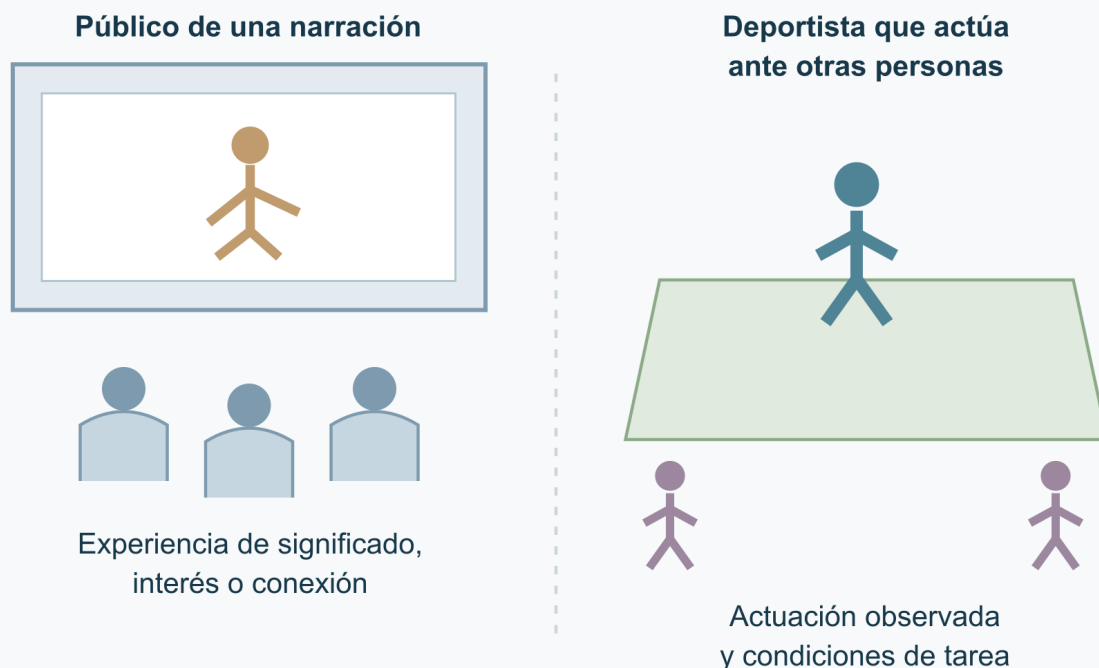
Resumen

Los videojuegos y las narraciones audiovisuales ofrecen experiencias de disfrute, significado y conexión que los capítulos del corpus examinan desde autodeterminación. Esta monografía diferencia participación interactiva y observación de historias, experiencias hedónicas y eudaimónicas, y motivación para continuar de resultados de bienestar o aprendizaje. Explica estudios de videojuegos y modelos de participación televisiva, con sus diseños y límites, incluido el carácter no publicado de un antecedente sobre comedias. El contraste deportivo utiliza la exposición de Tod sobre competición, público y aprendizaje de habilidades para la vida. Rigby aporta preguntas sobre calidad e integración de entornos digitales, y Dosil y Viñolas delimitan funciones profesionales. Los ejemplos originales comparan experiencias sin atribuir a ver contenidos una mejora de rendimiento, un diagnóstico o una transferencia automática al entrenamiento.

Palabras clave: entretenimiento; significado; eudaimonia; motivación; necesidades psicológicas; videojuegos; experiencia deportiva; participación

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/medios-de-entretenimiento-significado-y-motivacion-contraste-con-experiencia-deportiva.html>

¿Quién vive la experiencia que se está estudiando?



Comparar conceptos no vuelve iguales las unidades, tareas o resultados.

[Inferencia] Escena hipotética original. Distingue experiencia del espectador y actuación de quien es observado. No representa participantes reales, efectos medidos o una transferencia desde ver contenidos hacia rendir en deporte.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul J. C. Adachi y C. Scott Rigby (2023); David Tod (2022).

Entretenimiento y deporte: comparar preguntas, conservar contextos

Adachi y Rigby examinan por qué videojuegos, series y otras narraciones atraen a sus públicos. Su capítulo utiliza autodeterminación para estudiar satisfacción de necesidades, disfrute y deseo de continuar. El objeto principal es entretenimiento general, no rendimiento de atletas. Esta delimitación permite aprovechar conceptos sin cambiar la población de los estudios ni convertir una asociación de experiencia audiovisual en una intervención deportiva demostrada.^[1]

La comparación con deporte necesita una fuente deportiva. Tod presenta competición como proceso social de comparación y estudia cómo sus interpretaciones y la presencia de público se relacionan con actuación. Su exposición aporta preguntas sobre tarea, objetivos y consecuencias. No evalúa si ver una película mejora motivación competitiva. Las fuentes se leen juntas para contrastar unidades de experiencia y resultados, conservando qué investigación respalda cada explicación.^[3]

Dosil y Viñolas distinguen funciones informativa, formativa, de intervención, comunicativa y de marketing en ciberpsicología del deporte. Esa distinción resulta pertinente al interpretar un vídeo o publicación. Un contenido puede informar o divulgar y, al mismo tiempo, promocionar un servicio. El hecho de publicarse en un entorno deportivo no lo convierte por sí solo en asesoramiento profesional ni en prueba de eficacia del mensaje. El capítulo de 2015 sitúa esas funciones, sin aportar información sobre todas las prácticas actuales.^[4]

[Inferencia] Una persona puede interesarse por la historia de un personaje y reconocer en ella un conflicto parecido al que vive en un equipo. Esa semejanza puede abrir una conversación, pero no demuestra que la historia haya cambiado su conducta o mejorado su actuación. El ejemplo delimita el contraste de esta monografía: comprender experiencias y formular preguntas de transferencia, sin tratar ficción, público y entrenamiento como situaciones equivalentes.

Actuar en un juego y seguir una narración

Los videojuegos ofrecen oportunidades de elegir objetivos, afrontar desafíos y actuar con otras personas. Adachi y Rigby relacionan esas experiencias con autonomía, competencia y relación. Autonomía se refiere a sentirse participante voluntario de acciones; competencia, a experimentar eficacia; relación, a conexión y pertenencia. Las posibilidades concretas dependen del juego y de cómo se viven, no simplemente de disponer de una pantalla o pulsar controles.^[1]

La televisión narrativa plantea una situación diferente. El espectador no cambia directamente las acciones del personaje ni el desenlace de la historia. Los autores preguntan cómo temas y experiencias de observación pueden apoyar interés y motivación para seguir mirando. Por ejemplo, seguir una trama puede ofrecer comprensión y conexión con personajes, aunque no permita practicar sus habilidades. La distinción entre acción y observación es central para interpretar qué significa satisfacción de necesidades en cada contexto.^[1]

Llamar pasiva a la observación describe esa falta de intervención directa en el contenido, no ausencia de experiencia psicológica. El capítulo considera reflexión, identificación y descubrimiento como posibilidades del seguimiento narrativo. Los autores proponen investigar mejor esos procesos. Su argumento evita suponer que toda motivación requiere controlar un personaje, a la vez que conserva diferencias entre sentir conexión con una historia y actuar dentro de un entorno interactivo.^[1]

[Inferencia] En un contraste hipotético, una espectadora puede comprender la decisión de una protagonista, mientras una jugadora debe elegir una acción dentro del juego. Ambas experiencias pueden resultar significativas, pero la primera no mide ejecución de una decisión interactiva. Si después se comparara con deporte, haría

falta añadir la tarea corporal, las reglas y la interacción con otros participantes. La semejanza conceptual no proporciona por sí sola los datos que faltan.

Placer y significado pueden convivir con emociones diferentes

El capítulo distingue hedonía y eudaimonía. La primera se relaciona con placer inmediato y afecto positivo; la segunda, con significado, reflexión, integridad y realización de posibilidades. Los autores no presentan una clasificación simple entre obras divertidas y obras valiosas. Una misma narración puede incluir humor, excitación, tristeza y relaciones significativas. La experiencia de sentirse conmovido no equivale a estar alegre, y ambas pueden formar parte de una participación valorada.^[1]

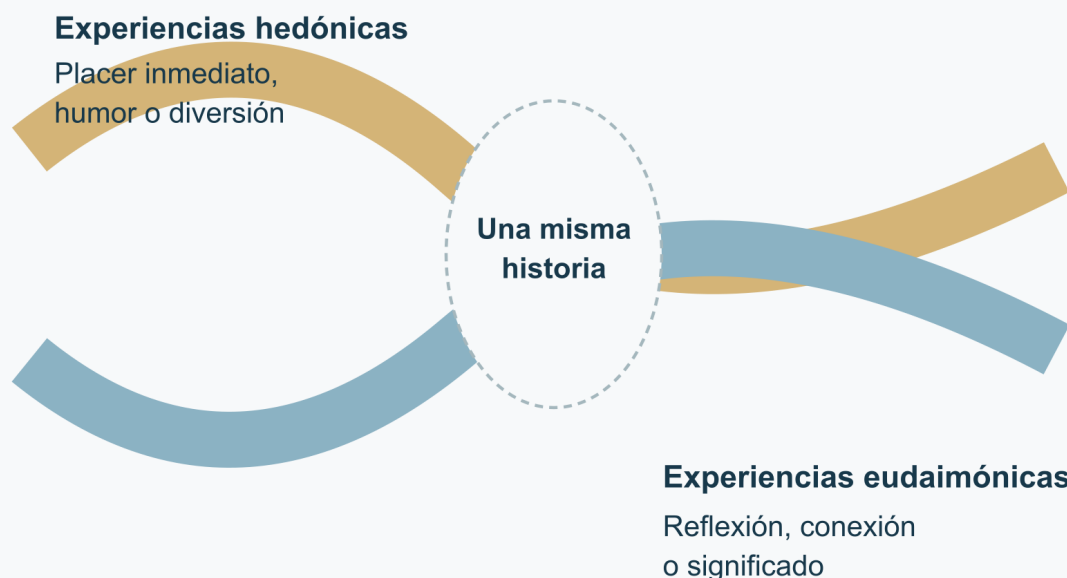
La revisión de preferencias de entretenimiento recoge que las personas pueden buscar tanto placer como contenido que invite a pensar o cuestione su perspectiva. Esos motivos se relacionan con experiencias afectivas distintas. Por ello, «me gustó» deja abierta una pregunta: si se refiere a diversión, interés, conexión o reflexión. Los autores utilizan esas diferencias para estudiar qué experiencias predicen continuidad y cómo se relacionan con satisfacción de necesidades.^[1]

En el experimento de Bailey e Ivory reseñado, los fragmentos eudaimónicos se asociaron con mayor afecto significativo y menor afecto divertido que los hedónicos. La evidencia de preferencia posterior por opciones de contenido semejante fue parcial. El capítulo conserva ese matiz. El resultado no demuestra que todo contenido triste sea significativo ni que inspirarse durante una escena produzca aprendizaje, conducta moral o rendimiento deportivo posterior.^[1]

La interpretación de Forrest Gump del capítulo ilustra esta distinción. Los autores sitúan compasión, lealtad y pérdida dentro de la relación entre personajes y proponen que esas experiencias pueden aumentar conexión e interés por su trayectoria. No presentan la escena como un experimento independiente sobre esa película. Su función es hacer comprensible una hipótesis que después se examina mediante estudios de dramas. Conservar esa diferencia impide que la fuerza emotiva de un ejemplo ocupe el lugar de los datos. El significado interpretado de una obra ofrece una explicación posible de experiencia, que sigue requiriendo medidas y comparación para estudiar sus relaciones.^[1]

[Inferencia] Si un deportista hipotético dijera que una historia de derrota le resultó importante, podría referirse a la relación entre personajes y no a una instrucción sobre cómo competir. Preguntar qué significado encontró permitiría precisar su experiencia. Atribuirle automáticamente un efecto positivo en confianza añadiría otra conclusión. El ejemplo muestra por qué conviene conservar el contenido de la experiencia expresada, en vez de usar emoción intensa como medida indirecta de eficacia.

Diversión y significado: dimensiones que pueden convivir



Las curvas no son cantidades de emoción ni una escala de valor.
Sentirse conmovido no equivale a estar alegre ni a aprender una habilidad.

[Inferencia] Ilustración conceptual original. Las cintas no clasifican obras ni miden respuestas de un público. El capítulo distingue experiencias hedónicas y eudaimónicas y reseña diferencias afectivas; aquí no se dibujan datos experimentales.

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

Videojuegos: qué manipularon los estudios y qué midieron

Adachi y Rigby describen investigaciones fundacionales sobre satisfacción de necesidades en distintos videojuegos. Relatan relaciones con disfrute, continuidad y cambios de bienestar a corto plazo. Otros estudios manipularon elementos del juego para examinar necesidades, como dispositivos de control que facilitaban eficacia. La revisión utiliza esos trabajos para explicar por qué características de experiencia pueden ser relevantes más allá del espectáculo visual o de una temática concreta.^[1]

El experimento de Peng y colaboradores se refiere a un videojuego de ejercicio. Una condición ofrecía personalización del personaje para apoyar autonomía; otra ajustaba dificultad a capacidad para apoyar competencia. La reseña relaciona las condiciones con disfrute y motivación para jugar en el futuro, a través de satisfacción de necesidades. Esos resultados no equivalen a demostrar adherencia prolongada a actividad física, una mejora de condición física o transferencia a deporte competitivo.^[1]

El capítulo también examina contenido violento mediante estudios que modificaron ese contenido manteniendo aspectos de apoyo a necesidades. Los resultados reseñados atribuyen importancia motivacional a las satisfacciones del diseño, en vez de considerar violencia como explicación única de continuidad. Esta síntesis corresponde a esas investigaciones. No se utiliza para declarar ausencia de cualquier efecto de todo contenido en cualquier persona ni para ofrecer un juicio clínico sobre usuarios.^[1]

Rigby distingue posteriormente mecánicas de juego y su significado funcional para quien participa. Una clasificación, una insignia o una elección pueden vivirse de maneras diferentes según su uso y contexto. La comparación ayuda a comprender por qué añadir elementos lúdicos no demuestra haber apoyado autonomía o competencia. El recurso visible y la experiencia psicológica requieren medidas propias, así como resultados ajustados a la pregunta de investigación.^[2]

Colaboración digital y pertenencia: una comparación limitada

El capítulo de entretenimiento describe un estudio de laboratorio sobre un juego multijugador. La pregunta era si colaboración y comunicación se relacionaban con satisfacción de necesidades, disfrute y bienestar. Los modelos de ecuaciones estructurales recogidos indican asociaciones a través de competencia y relación, controlando nivel de habilidad. La reseña conserva un entorno de juego y variables de experiencia, sin medir por ello coordinación deportiva en campo.^[1]

La colaboración importa también en la propuesta de Rigby sobre diseño digital. Sugiere objetivos compartidos, complementariedad de funciones y oportunidades de apoyo. Su argumento distingue sentirse relevante para otros de disponer simplemente de un canal para intercambiar mensajes. La cantidad de comunicación no establece por sí sola pertenencia. Son principios de diseño y preguntas sobre experiencia, que necesitan evaluarse dentro del entorno concreto.^[2]

La comparación deportiva puede utilizar el concepto de relación para plantear preguntas, pero no importar el resultado de una partida como evidencia de que un equipo real mejorará. Tod muestra que competir incluye interpretaciones, respuestas y consecuencias situadas. En un equipo deportivo, esas interacciones pueden tener historia, roles y demandas corporales diferentes. La conexión conceptual mantiene interés si se explicita qué se quiere comparar y qué datos proceden de cada contexto.^[3]

[Inferencia] Una actividad académica hipotética podría comparar cómo alguien describe sentirse útil en una partida y en una tarea de equipo deportivo. Las respuestas informarían de significados expresados en dos situaciones. No demostrarían equivalencia de mecanismos ni transferencia de una habilidad de cooperación. Para afirmar que jugar produjo una mejora posterior, se necesitaría un

diseño que examinara esa relación y no solo encontrar la misma palabra en ambas descripciones.

Dramas televisivos y un modelo de experiencias

Adachi y sus colegas desarrollaron un modelo descriptivo de participación televisiva basado en experiencias relacionadas con necesidades. El capítulo presenta el cuestionario AMES para estudiar temas eudaimónicos, conexión con personajes, competencia para seguir la historia, sorpresa y novedad. El interés está en cómo esas experiencias se relacionan con motivación para continuar. Una variable de comprensión narrativa no se convierte en una medida de habilidad para resolver problemas fuera de la serie.^[1]

La reseña incluye tres estudios. En el primero, se asignaron aleatoriamente episodios piloto de dramas seleccionados y se examinó motivación intrínseca para ver otro episodio. El segundo incorporó control de demandas de atención de las series. El tercero estudió dramas elegidos por los propios espectadores en su tiempo libre y añadió identificación con protagonistas y acontecimientos. Los diseños aportan información distinta sobre experiencia y contexto de visionado.^[1]

Los modelos relacionaron temas eudaimónicos y conexión con personajes con continuidad motivacional; en el tercer estudio se conservaron relaciones al considerar diferencias de contenido. Los autores califican la evidencia de prometedora e inicial. La asignación de una obra no convierte automáticamente cada relación del modelo en un mecanismo causal aislado. Tampoco motivación para el siguiente episodio informa por sí sola cuánto tiempo se mantuvo una conducta o qué sucedió en otras áreas de la vida.^[1]

[Inferencia] La asignación aleatoria de episodios permite comparar condiciones de exposición definidas por una investigación. Sin embargo, las personas pueden experimentar de manera diferente conexión, comprensión o significado dentro de la condición asignada. Por eso, observar una relación entre esas variables no demuestra automáticamente que cada una produzca por separado el resultado posterior. Esta distinción deriva de los diseños descritos y ayuda a leer las rutas del modelo. El control de demandas de atención añade información sobre una explicación concreta, sin equivaler a controlar toda diferencia posible. La conclusión debe conservar qué se manipuló y qué se midió como experiencia.^[1]

[Inferencia] Si una investigación hipotética sobre material deportivo utilizara la palabra «participación», tendría que especificar si mide deseo de ver más, finalización de un vídeo, conversación posterior o una conducta de entrenamiento. Son resultados diferentes. El ejemplo muestra qué habría que definir antes de transferir el modelo a una publicación de deporte, sin suponer que la escala o sus asociaciones ya quedaron validadas para ese uso.

Comedias: dos resultados y un antecedente no publicado

El capítulo amplía AMES hacia comedias y compara patrones con dramas. La reseña describe asignación a dos programas de cada género y medidas de satisfacción hedónica y eudaimónica. Los resultados de continuidad considerados incluyen motivación intrínseca de visionado y disposición a recomendar a otras personas. Esas dos variables no son idénticas: interesarse por seguir mirando y querer recomendar expresan relaciones diferentes con el contenido.^[1]

Según la exposición, los temas divertidos y alegres se relacionaron con conexión y disfrute de comedias, mientras los eudaimónicos se relacionaron con conexión y motivación de visionado en ambos géneros. El capítulo utiliza esos patrones para plantear que significado puede importar también en obras orientadas al humor. La interpretación no establece que toda comedia deba incluir una fórmula moral ni que cualquier tema eudaimónico produzca el mismo efecto en todos los públicos.^[1]

La bibliografía identifica ese antecedente de Adachi y Ryan de 2021 como manuscrito no publicado. Su estatuto acompaña la reseña y la figura de modelos; no se presenta como un artículo revisado por pares consultado directamente. El gráfico original separa dos muestras y distintos resultados. Esta monografía no reproduce sus rutas ni utiliza sus coeficientes para construir un porcentaje de eficacia de historias, deporte o aprendizaje.^[1]

El capítulo distingue también seleccionar una obra y experimentarla después. La investigación de Kim reseñada relacionaba preferencia previa por significado con visionado de dramas, pero no con elección de comedias. Eso no impide que una persona experimente significado al ver una comedia que eligió buscando diversión. Los autores usan esa diferencia para formular su pregunta sobre experiencia efectiva. La comparación añade una precisión metodológica: preferencia declarada, contenido elegido y vivencia durante la exposición no son etapas intercambiables. Tampoco un patrón de elección autoriza deducir qué necesidad se satisfizo en cada espectador o qué interpretación hizo de la historia.^[1]

[Inferencia] En una comparación hipotética, un vídeo podría producir mucho interés personal y poca intención de compartirlo, porque el espectador lo considera íntimo o difícil de recomendar. Ese ejemplo no procede del estudio. Permite comprender por qué unir todos los indicadores bajo una sola etiqueta de «engagement» puede borrar información. El resultado necesita definirse antes de interpretar si una experiencia de significado lo explica.

Elegir, experimentar y continuar no son el mismo resultado



Los modelos televisivos describen experiencias y resultados delimitados.
El antecedente de comedias de Adachi y Ryan (2021) figura como no publicado.

Las claquetas son símbolos inventados; no muestran tres grupos de un mismo estudio.

[Inferencia] Organizador original de diferencias discutidas por el capítulo. No reproduce el modelo 47.1 ni sus coeficientes. Las preguntas no forman una secuencia causal demostrada ni indican que recomendar y continuar sean una sola variable.
Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul J. C. Adachi y C. Scott Rigby (2023).

Autonomía en una historia: interpretación y propuesta

Adachi y Rigby reconocen una dificultad de autonomía narrativa: el espectador no decide cómo actúan personajes de una serie. Proponen que conflictos entre valores, aspiraciones y presiones pueden evocar experiencias de autonomía al seguir la historia. Actuar de acuerdo con valores, resolver tensiones y cambiar el sentido de una vida son temas que utilizan para discutir esa posibilidad. La propuesta no equivale a una medida ya completa de autonomía durante cualquier narración.^[1]

La lectura de *Breaking Bad* ilustra conflictos entre dominio, riqueza, poder y relaciones familiares. La de *Schitt's Creek* contrasta búsqueda de estatus con reconocimiento de vínculos y comunidad. *Red Dead Redemption* ofrece un ejemplo de elección y sacrificio en una narrativa interactiva. Los autores los interpretan mediante necesidades y aspiraciones. Son análisis narrativos, que no se convierten en estudios causales de cada obra ni en modelos de conducta que el lector deba imitar.^[1]

El capítulo pide comprobar empíricamente si experiencias de autonomía median relaciones entre contenido eudaimónico y continuidad. También pregunta por autenticidad de personajes y conflicto narrativo. Mantener esas formulaciones como preguntas distingue una interpretación convincente de una explicación validada. El éxito crítico o popular de una obra no demuestra por sí solo qué elemento produjo su recepción ni cuánto importó para cada público.^[1]

Los conflictos entre aspiraciones intrínsecas y extrínsecas cumplen un papel específico en esos análisis. Relaciones, cuidado y crecimiento se contraponen a persecución de estatus, riqueza o poder dentro de las historias descritas. El capítulo utiliza la tensión para interpretar decisiones y sus consecuencias narrativas. No identifica autonomía con realizar cualquier acción deseada ni con aprobar moralmente toda conducta del protagonista. En la lectura de *Breaking Bad*, por ejemplo, el dominio de una habilidad coexiste con pérdida de relaciones y actuaciones dañinas. Esa complejidad ayuda a comprender por qué sentirse conectado con un personaje no equivale a adoptar sus conductas como modelo personal.^[1]

[Inferencia] Un relato deportivo hipotético podría mostrar a una protagonista que revisa por qué compite. Un análisis podría preguntar qué presión vive y qué valor intenta sostener. Eso permitiría explorar el sentido de la historia, sin deducir que verla cambia los motivos de una deportista real. Utilizar una narración como estímulo de conversación y demostrar una intervención motivacional son actividades diferentes que necesitan objetivos y evidencia propios.

Novedad, sorpresa y descubrimiento como preguntas

La sorpresa y la novedad aparecen en el modelo AMES como experiencias relacionadas con continuidad. Adachi y Rigby consideran que comprender sus dinámicas requiere más investigación. Una historia completamente previsible podría ofrecer menos descubrimiento, pero esa explicación se presenta como posibilidad. La relación entre conocer un desenlace, identificarse con personajes y querer volver a mirar no queda resuelta por encontrar una asociación inicial.^[1]

El capítulo menciona novedad como candidata a necesidad psicológica, con referencia a investigación externa. La denominación «candidata» importa: no la establece como una cuarta necesidad equivalente a autonomía, competencia y relación. Tampoco exige que toda experiencia valiosa sea nueva. Los autores preguntan cómo novedad y sorpresa pueden relacionarse con integración y crecimiento durante una narración, además de su posible función de atraer atención.^[1]

En entornos interactivos, Rigby incluye exploración y descubrimiento entre posibilidades de apoyar autonomía. Su propuesta conserva elecciones significativas y

oportunidades de construir un recorrido de interés personal. Cambiar de estímulo con frecuencia y ofrecer una exploración con sentido son propiedades distintas. El diseño podría multiplicar novedades sin que el usuario experimente elección o comprensión; el capítulo pide atender experiencias de necesidades y no solo recursos visibles.^[2]

[Inferencia] Una comparación didáctica hipotética podría preguntar por qué alguien vuelve a ver una historia cuyo desenlace conoce y por qué abandona otra llena de sorpresas. Las respuestas podrían indicar relación con personajes, comprensión o interés personal. El ejemplo no prueba qué explicación es correcta. Evita convertir novedad en una regla universal de motivación y muestra que una experiencia conocida puede plantear preguntas distintas de la simple falta de estímulos nuevos.

Satisfacción cotidiana y uso desregulado: límites de interpretación

La hipótesis de densidad de necesidades propone que experiencias digitales accesibles, frecuentes y consistentes pueden resultar especialmente atractivas cuando otras áreas de la vida ofrecen poca satisfacción o frustración de necesidades. Adachi y Rigby la utilizan para explicar posibles relaciones con uso desregulado. No consideran suficiente contar horas para comprender toda experiencia. Su argumento sitúa la relación entre entorno digital y vida cotidiana, sin diagnosticar a una persona por preferir un juego.^[1]

El capítulo reseña un estudio transversal con 2.008 adolescentes y sus cuidadores. La frustración de necesidades en la vida general se relacionó con uso desregulado y funcionamiento psicosocial. El diseño y las variables deben acompañar el resultado. Una asociación transversal no establece por sí sola qué proceso ocurrió primero, ni identifica una causa individual. Tampoco corresponde trasladar esa muestra a deportistas adultos o a todos los públicos de entretenimiento.^[1]

La revisión también describe que pasión obsesiva por jugar puede coexistir con menor disfrute, en contraste con participación habitual que no se vive del mismo modo. Esta distinción impide equiparar interés intenso, placer y sensación de obligación. Las experiencias de necesidades fuera del juego forman parte de la pregunta. El capítulo ofrece un marco para investigar esas relaciones, no una escala diagnóstica ni un tratamiento para quien se reconozca en un ejemplo.^[1]

[Inferencia] Una pregunta académica hipotética podría comparar «quiero seguir» con «siento que tengo que seguir» y pedir qué entiende la persona por esas expresiones. Las respuestas no bastarían para diagnosticar desregulación. Servirían para precisar significados que quedarían ocultos al usar una sola cifra de tiempo. Cualquier conclusión sobre funcionamiento necesitaría datos y competencias pertinentes,

además de conservar que las investigaciones aquí reseñadas pertenecen a poblaciones y diseños definidos.

Calidad e integración de entornos digitales

Rigby propone entender medios interactivos como entornos digitales con posibilidades de apoyar o frustrar necesidades. Su enfoque añade calidad de experiencia e integración en la vida cotidiana al debate sobre tiempo de uso. Reseña asociaciones positivas cuando la comunicación se vive como disfrutable e integrada, y negativas en otras relaciones emocionales con el uso. Estas comparaciones no prueban que el tiempo sea siempre irrelevante ni establecen una cantidad universal de uso saludable.^[2]

El capítulo destaca densidad, inmediatez y consistencia como propiedades que pueden facilitar experiencias de necesidades. Densidad alude a frecuencia de oportunidades; inmediatez, a rapidez de respuesta; consistencia, a regularidad de funcionamiento e información. Se interpretan aquí como posibilidades del argumento de diseño, no como garantías de que toda tecnología responde correctamente o de que mayor frecuencia produce bienestar. La dirección depende también de cómo se utilizan esas propiedades.^[2]

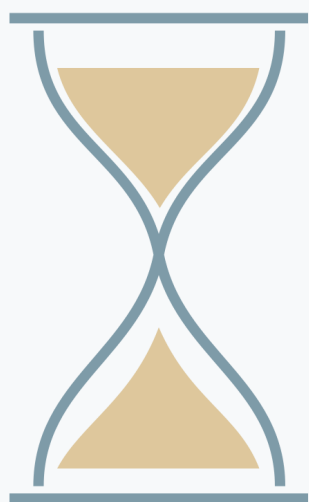
Rigby diferencia información que ayuda a aprender de indicadores meramente evaluativos. También propone elecciones con valor personal y colaboración que haga sentir relevante a cada participante. Estos principios permiten preguntar por experiencia más allá de permanencia en pantalla. No convierten una aplicación en eficaz por mencionar necesidades psicológicas. El propio capítulo declara reunir investigación y experiencias comerciales, a menudo propietarias y no publicadas, que requieren reconocer diferencias de verificación.^[2]

Rigby organiza apoyo a competencia mediante comprensión de estructura, metas y reglas, eficacia en acciones básicas y posibilidades de crecimiento posterior. La progresión describe una propuesta para experiencia dentro del entorno. No basta mostrar todos los indicadores a la vez: el autor advierte que información poco útil o saturada puede confundir y dificultar tareas. Este contenido permite distinguir disponibilidad de datos y utilidad para aprender. Su transferencia al deporte tendría que conservar las demandas de atención y de acción del contexto. Una interfaz que enseña a navegar un medio no demuestra por ello haber enseñado una habilidad física o una decisión competitiva.^[2]

[Inferencia] Una plataforma hipotética podría aumentar el número de visitas y, al mismo tiempo, no mejorar comprensión o experiencia de elección. Para examinar ese resultado habría que medir cada aspecto. El contraste deportivo tampoco se obtiene por añadir una estética de competición: haría falta conocer tareas, metas y

condiciones. El ejemplo muestra por qué una métrica de actividad digital y un resultado de experiencia no son intercambiables.

El tiempo de uso no describe por sí solo toda la experiencia



Tiempo de uso

¿Qué resulta valioso?

¿Cómo se integra en la vida?

¿Se quiere o se siente obligación?

¿Qué resultado se está midiendo?

Preguntas de interpretación; no son criterios diagnósticos ni límites horarios.

[Inferencia] Composición hipotética original. El capítulo considera calidad e integración junto al uso y discute experiencias de continuidad u obligación. La figura no declara irrelevante el tiempo ni interpreta a una persona mediante estas preguntas.

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

Competición deportiva y significado de una comparación

Tod define competición como proceso social en el que resultados deseados se distribuyen según comparación de actuaciones. Distingue situación objetiva, interpretación subjetiva, respuestas y consecuencias. La misma prueba puede vivirse de maneras distintas según historia, expectativas y características del participante. Esta distinción ofrece un contraste con entretenimiento: un elemento visible de competición no determina por sí solo su significado para quien lo vive.^[3]

La revisión recogida por Tod diferencia competitividad como rasgo, situación percibida y situación competitiva real. Presenta relaciones débiles o triviales con actuación directa, y un modelo que considera metas de aproximación y evitación. Querer mostrar capacidad relativa y querer evitar parecer inferior pueden coexistir. El marco intenta comprender consecuencias mediante procesos, sin declarar que toda comparación mejore o perjudique de igual modo.^[3]

Rigby plantea una cuestión semejante sobre clasificaciones e insignias digitales: su significado funcional puede ser informativo o presionante según contexto y experiencia. El paralelismo es conceptual. Los resultados de revisión deportiva de Tod no validan una mecánica de videojuego, ni una investigación de esa mecánica demuestra cómo compite un atleta. Las fuentes permiten formular preguntas comparables, sin mezclar los datos que responden a cada una.^{[2][3]}

El ejemplo de expectativas deportivas de Tod aclara la diferencia entre consecuencia y valoración. Un nadador puede no obtener medalla y sentirse satisfecho por mejorar su marca o participar en una competición importante. Otro puede obtener una medalla y sentirse decepcionado porque esperaba ganar. La posición final es una información; su interpretación necesita expectativas y contexto. El contraste con narración no demuestra que ambos procesos sean idénticos. Permite preguntar qué significa un desenlace para quien lo vive, en lugar de atribuir una emoción fija a ganar, perder o ver una historia con determinado final.^[3]

[Inferencia] En un ejemplo hipotético, una clasificación puede ayudar a una persona a reconocer progreso y hacer que otra sienta evaluación constante. Comparar sus explicaciones permitiría preguntar qué objetivo y presión perciben. No demostraría que el mismo indicador funciona siempre de esas dos maneras. Tampoco justificaría prescribir más competición a un equipo por el hecho de que un juego motive continuidad. Cada consecuencia requiere un resultado y un contexto propios.

Ver una actuación y actuar ante público: unidades distintas

El público de una narración es quien experimenta el contenido. En los estudios de facilitación social que presenta Tod, el objeto es cómo cambia la actuación de quien es observado o está acompañado. Esa diferencia de unidad impide usar «efecto del público» como si designara una única relación. Sentir conexión con un personaje y ejecutar una habilidad delante de otras personas son preguntas diferentes, aunque ambas incluyan una relación social.^{[1][3]}

Tod distingue coactuación, cuando otras personas realizan la misma tarea, de presencia de observadores. Revisa explicaciones basadas en activación, evaluación y conflicto de atención. Sus resultados no forman una regla de que todo público mejora o empeora actuación. La revisión general incluye tareas no deportivas y la revisión específica de deporte encuentra diferencias según tipo de movimiento, además de efectos pequeños o resultados conflictivos.^[3]

El capítulo señala una dificultad metodológica: algunas condiciones denominadas «a solas» mantenían presente al investigador. La comparación no era entonces entre ausencia y presencia de otras personas. Reconocer ese detalle modifica la interpretación. Es un ejemplo de por qué la etiqueta de una condición no sustituye

conocer cómo se realizó la investigación. El mismo criterio sirve para leer un estudio audiovisual que distingue elección, exposición y experiencia.^[3]

[Inferencia] Si se investigara un vídeo de una competición, podrían estudiarse experiencias de espectadores o respuestas de deportistas que actúan siendo grabados. No serían la misma investigación. Una eventual relación entre ambas necesitaría datos sobre quién ve, quién ejecuta y qué consecuencias se miden. El ejemplo conserva la separación entre experiencia mediática y rendimiento, sin negar que puedan relacionarse en situaciones definidas.

Significado, aprendizaje y habilidades para la vida

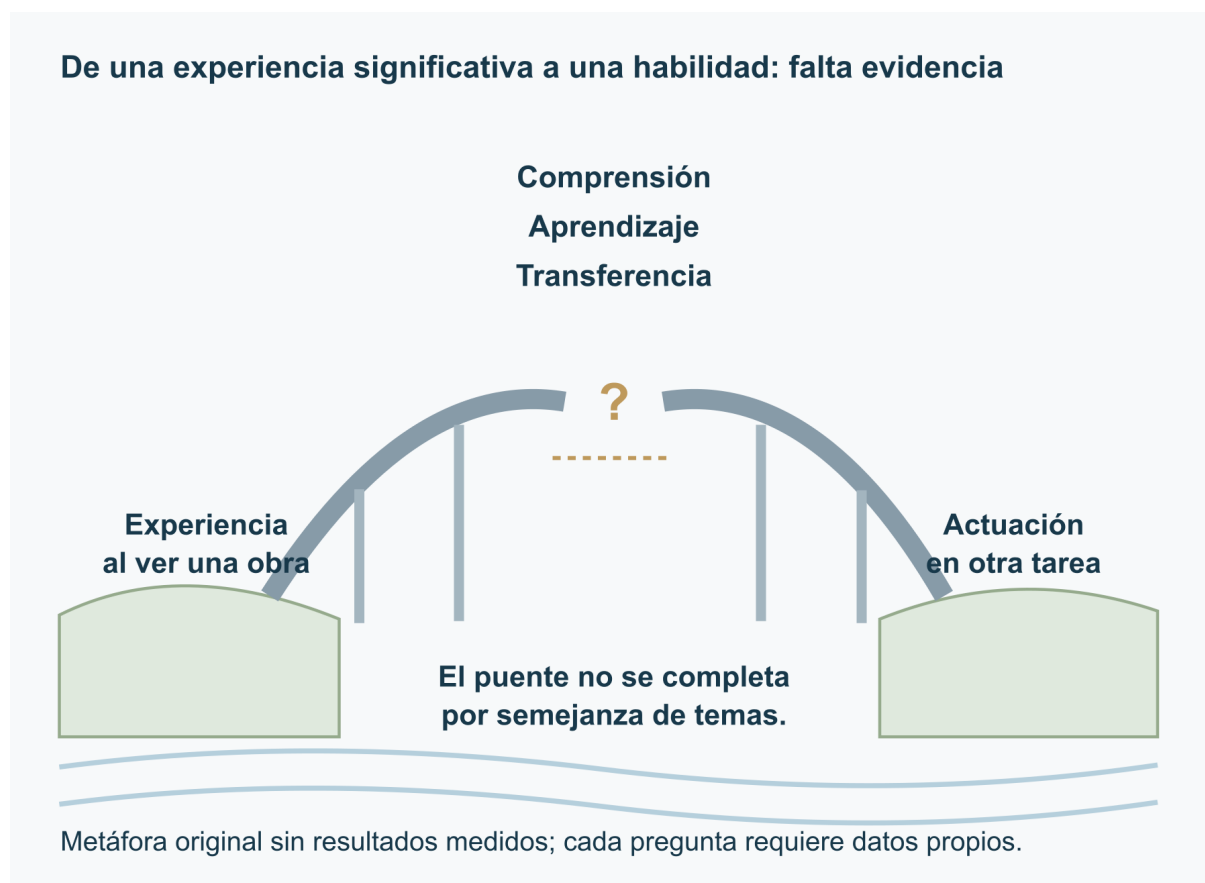
Adachi y Rigby plantean posibles aplicaciones de narración y satisfacción de necesidades a educación y formación. Su cierre considera que comprender elementos de una historia podría abrir oportunidades de participación. Es una implicación y una línea de investigación, no una demostración de que cualquier historia inspiradora enseña habilidades deportivas. Encontrar significado y aprender una conducta son resultados relacionados por investigar, con medidas y condiciones diferentes.^[1]

Tod ofrece un contraste desde habilidades para la vida. Explica que participar en deporte no produce automáticamente crecimiento personal o moral; importan organización, enseñanza y oportunidades de aprendizaje. Para hablar de habilidades para la vida, también hace falta examinar transferencia más allá de una sola actividad. Esa distinción evita tratar la mera exposición a una competición como garantía de responsabilidad, cooperación o gestión emocional.^[3]

El programa Developing Champions aparece como ejemplo con estudiantes deportistas y talleres, tareas y materiales. Los participantes consideraron que favoreció aspectos de compromiso y organización personal. La reseña corresponde a percepciones de participantes en un programa, no a un efecto aislado de una narración audiovisual. Mantener esa procedencia permite aprender de la organización descrita, sin adjudicar al entretenimiento un resultado producido por otro contexto de aprendizaje.^[3]

El capítulo de medios plantea extender investigación hacia finalizar películas, abandonarlas, ver secuelas y volver a ver obras conocidas. Esos resultados amplían lo estudiado mediante deseo de continuar una serie. También propone examinar cómo se relacionan narración y acciones en videojuegos. La agenda conserva así diferencias entre formatos y tipos de participación. Un uso formativo deportivo añadiría otra extensión, que no queda validada por esa propuesta. Para valorar aprendizaje haría falta definir qué se comprende o ejecuta y cómo se conoce su continuidad, mientras una medida de preferencia de contenido responde todavía una pregunta sobre elección mediática.^[1]

[Inferencia] Un taller hipotético podría utilizar una escena para conversar y luego observar cómo participantes aplican una idea en una tarea. La valoración de la escena, la comprensión expresada y la conducta posterior tendrían que registrarse por separado. El ejemplo no propone un programa validado. Explica qué información haría falta para pasar de «les pareció significativo» a una conclusión sobre aprendizaje o transferencia, de forma que la experiencia favorable conserve su valor sin extenderse más allá de los datos.



[Inferencia] Metáfora didáctica original. No propone una intervención ni representa el efecto de ver una historia. El capítulo audiovisual plantea aplicaciones formativas y Tod exige aprendizaje y transferencia para habilidades para la vida; el espacio abierto conserva lo que habría que investigar. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Paul J. C. Adachi y C. Scott Rigby (2023); David Tod (2022).

Divulgación, formación y asesoramiento conservan funciones distintas

Dosil y Viñolas sitúan información, formación, comunicación, marketing e intervención como funciones de la actividad digital profesional. Sus ejemplos incluyen publicaciones, noticias, entrevistas y otros materiales para mostrar la perspectiva de la psicología del deporte. Esa diversidad permite comprender por qué un mismo formato audiovisual puede servir a objetivos diferentes. El propósito debe identificarse antes de evaluar qué afirmación hace sobre sus efectos.^[4]

El capítulo subraya responsabilidad, respeto, confidencialidad y rigor en publicaciones de profesionales. También distingue promoción y actuación profesional y advierte sobre información poco rigurosa. Son criterios expuestos en 2015, no una actualización jurídica o un inventario actual de plataformas. Su aportación al tema es conservar que interés por un contenido y contratación de un servicio no prueban beneficio psicológico de la publicación.^[4]

Rigby declara desde el inicio dos perspectivas: investigación básica y aplicación comercial. Reconoce que algunos ejemplos son propietarios y no publicados. Por eso, no todos los casos del capítulo ofrecen igual posibilidad de comprobación independiente. Un resultado comercial citado no se presenta aquí como ensayo de entretenimiento deportivo. Tampoco una propuesta de contrato social o auditoría se transforma en regulación vigente o certificación de una empresa.^[2]

Entre los casos comerciales, Rigby menciona cambios de una institución financiera orientados a explorar objetivos personales y necesidades en una aplicación de ahorro para jubilación. Ese contexto es distinto de entrenamiento, deporte o entretenimiento narrativo. Además, el autor explica que experiencias comerciales pueden ser propietarias y no publicadas. La monografía conserva esa procedencia y no traslada cifras del ejemplo a atletas. El interés metodológico es reconocer que un capítulo puede combinar evidencia revisada, experiencia aplicada e interpretación. Citar el mismo libro no elimina las diferencias de diseño o de acceso a comprobación entre contenidos que aparecen juntos.^[2]

[Inferencia] Ante una publicación hipotética que promete que una historia cambiará la mentalidad de todo equipo, la lectura podría preguntar qué resultado está definido y qué datos lo respaldan. Que el contenido emocione o obtenga visitas sería información sobre recepción, sin demostrar esa promesa. La comparación no descalifica divulgación o entretenimiento. Permite juzgar cada propósito con una pregunta proporcionada y conservar las competencias necesarias cuando se pasa a una actuación profesional.

Qué comparar y qué queda por investigar

La agenda del capítulo de entretenimiento pregunta por patrones de conflicto y resolución, experiencias de autonomía, novedad, autenticidad y otros formatos narrativos. También considera relaciones entre historia e interacción en videojuegos. Estas cuestiones permanecen como preguntas de la fuente de 2023. No se contestan mediante interpretaciones de obras populares ni se declara que toda la literatura actual siga sin responderlas.^[1]

El contraste deportivo añade preguntas sobre metas, interpretación competitiva, público y transferencia de habilidades. Son objetos con diseños y poblaciones diferentes. El conjunto permite comparar cómo se experimentan eficacia, elección y

relación, sin presentar una cadena causal que vaya automáticamente de ver una historia a rendir mejor. La evidencia debe conservar qué persona participa, qué tarea realiza y qué resultado se evalúa.^{[1][3]}

[Inferencia] Una comparación futura hipotética podría estudiar experiencia de significado al observar una narración deportiva, y examinar después una pregunta de aprendizaje distinta. Necesitaría separar preferencias previas, comprensión, participación y conducta. Una experiencia valorada sería un resultado relevante por sí misma; afirmar transferencia exigiría sus propios datos. Esta formulación no prescribe materiales, duración o intervención, sino que hace visible el paso que falta entre dos conclusiones.

Los medios de entretenimiento pueden ofrecer diversión, reflexión y conexión según las experiencias reseñadas. El deporte también contiene comparaciones, relaciones y significados, pero la semejanza de conceptos no vuelve equivalentes sus resultados. La lectura útil conserva placer y significado como dimensiones diferenciadas, motivación como algo más preciso que tiempo de permanencia y propuesta como distinta de efecto demostrado. Así se puede examinar una experiencia audiovisual con rigor y compararla con deporte sin inventar eficacia, diagnósticos o aprendizajes que las fuentes no muestran.^{[1][2][3][4]}

Referencias bibliográficas

1. 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.

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

2. Rigby, C. S. (2023). Flourishing in digital environments: The case for self-determination theory as a beneficial framework for individuals, industry, and society. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp.1000–1019). Oxford University Press.

49. Flourishing in Digital Environments: The Case for Self-Determination Theory as a Beneficial Framework for Individuals, Industry, and Society

3. Tod, D. (2022). *Sport psychology: The basics* (2.ª ed., cap.6, pp.98–116). Routledge.

6. Competition and audience effects

4. 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* (cap.14). Paidotribo.

14. Ciberpsicología del deporte

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