

Psicometría de la motivación y las necesidades psicológicas

La psicometría estudia cómo representar constructos psicológicos mediante medidas y cómo valorar la calidad y el significado de esas representaciones. En motivación y necesidades psicológicas, incluye examinar dimensiones, estructura, consistencia y relaciones de las puntuaciones con la teoría, el contexto y los objetivos de investigación.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Métodos, evaluación e investigación

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 25 min · 5302 palabras de cuerpo

Resumen

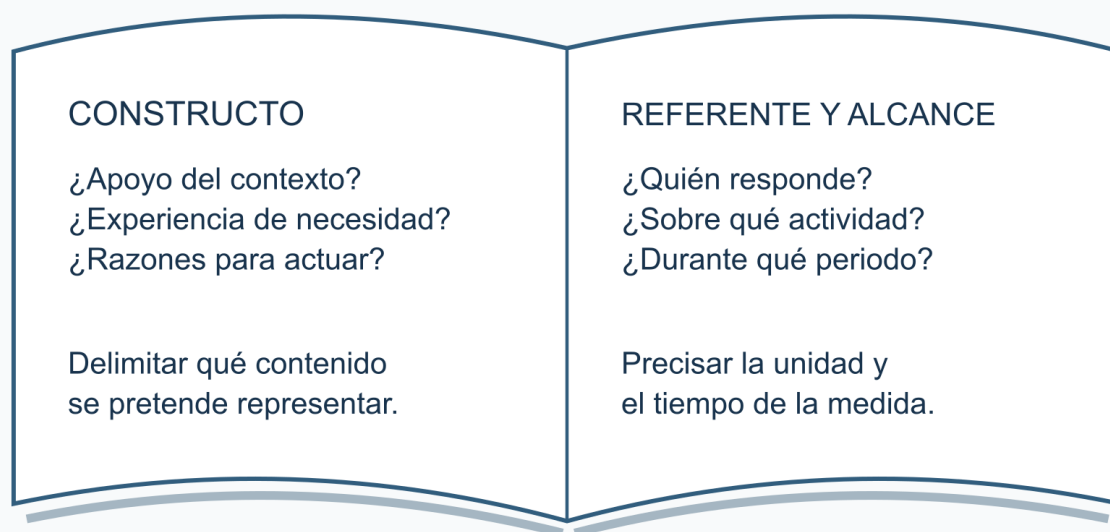
Medir motivación y necesidades psicológicas exige decidir qué dimensiones se quieren conservar y qué significado tendrán las puntuaciones. Este artículo examina cómo esas decisiones cambian al usar subescalas, índices de autonomía, modelos factoriales y perfiles. Distingue satisfacción, frustración y apoyo contextual; explica problemas de correlación elevada y las preguntas que abren los modelos bifactor. Compara una discusión psicométrica general de la teoría de la autodeterminación con instrumentos y dificultades descritos en Educación Física. Incorpora las creencias de eficacia como contraste para mostrar que capacidad percibida e intención son constructos distintos. También aborda edad, contexto, niveles de análisis y transparencia de datos. Los ejemplos son hipotéticos y la revisión se limita a los capítulos consultados, sin ofrecer baremos ni certificar instrumentos para uso individual.

Palabras clave: psicometría; motivación; necesidades psicológicas; validez de constructo; análisis factorial; índice de autonomía relativa; Educación Física

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/psicometria-de-la-motivacion-y-las-necesidades-psicologicas.html>

Precisar la medida antes de puntuar

Cuaderno conceptual de elaboración propia



Definición e indicadores necesitan conservar el mismo significado.

Cuaderno conceptual de elaboración original. Las preguntas precisan el objeto de medición; no forman un cuestionario ni sustituyen su validación.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Joshua L. Howard (2023); Maarten Vansteenkiste, Bart Soenens y Richard M. Ryan (2023); Ian M. Taylor y Chris Lonsdale (2023).

La puntuación depende de la pregunta y del significado que se quiere conservar

La expresión «medir la motivación» deja pendiente una decisión fundamental: qué aspecto de la motivación se pretende representar. Una investigación puede interesarse por el disfrute de una actividad, su importancia personal, las presiones que llevan a realizarla o la combinación de esos motivos. Otra puede preguntar por satisfacción de necesidades o por el apoyo que ofrece un contexto. Son preguntas relacionadas, pero sus respuestas no se construyen necesariamente con el mismo instrumento ni con la misma operación estadística. Precisarlas permite valorar qué significa el dato.

Howard sitúa este problema en el centro de la psicometría de la teoría de la autodeterminación. Su capítulo examina los métodos con que se representan constructos multidimensionales y las consecuencias de esas elecciones. El interés no se limita a decidir si una escala está bien elaborada. Incluye preguntar qué ocurre cuando se combinan las tres necesidades, se reúnen regulaciones motivacionales o se calcula un índice único. Cada procedimiento conserva una parte de la información y puede dejar otra fuera de la interpretación.^[1]

La operacionalización consiste en establecer cómo un concepto se convierte en una medida para una pregunta concreta. En este artículo se entiende como una decisión que una teoría, indicadores y análisis. El modelo estadístico no aparece después de que el significado haya quedado resuelto; también participa en la construcción de lo que se interpretará. Por eso, elegir un procedimiento conocido o fácil de calcular no basta para justificarlo. Hace falta explicar qué dimensión representa y qué relación guarda con el problema que se estudia.^[1]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Dos proyectos de Educación Física utilizan información sobre motivos para participar. Uno pregunta si disfrutar la clase y reconocer su valor presentan relaciones distintas con la participación. El otro se interesa por una orientación más general hacia motivos autónomos. Aunque ambos recogen respuestas parecidas, no buscan exactamente lo mismo. Una puntuación agregada podría servir al segundo objetivo y ocultar la diferencia central para el primero. El ejemplo ilustra una elección conceptual, no demuestra cuál sería el mejor modelo para esos proyectos.

Las fuentes cumplen funciones diferentes en la exposición. Howard ofrece una discusión psicométrica general; Vansteenkiste, Soenens y Ryan precisan la naturaleza de las necesidades; Taylor y Lonsdale examinan problemas específicos de Educación Física. Feltz y Beauchamp aportan un contraste sobre creencias de eficacia en deporte y actividad física. La lectura conjunta permite examinar significados y dificultades de medición sin convertir evidencia de otros ámbitos en resultados deportivos. Tampoco constituye un manual para administrar pruebas o interpretar puntuaciones individuales.^{[2][3][4]}

Separar contexto, experiencia y razones para actuar

Una medida gana precisión cuando delimita qué constructo pretende representar y con cuáles podría confundirse. En el marco de la autodeterminación, el apoyo de un profesor describe una dimensión del contexto; la satisfacción de autonomía describe una experiencia del estudiante; las razones para participar describen su regulación motivacional. Esa distinción organiza la investigación, aunque las variables puedan relacionarse estrechamente. Taylor y Lonsdale presentan una secuencia motivacional que conecta estos componentes con resultados conductuales, afectivos y cognitivos en Educación Física.^[3]

La experiencia de autonomía se refiere a volición y autenticidad; la competencia, a efectividad y dominio; la relación, a conexión y cuidado. Vansteenkiste, Soenens y Ryan describen esas experiencias como contenidos diferentes de las necesidades. A efectos de medición, conocer las definiciones permite examinar si los indicadores abarcan el concepto previsto. Una pregunta sobre libertad de elección no resume

automáticamente todas las formas de vivir autonomía, del mismo modo que una pregunta sobre éxito técnico no representa toda la experiencia de competencia.^[2]

El capítulo sobre necesidades admite manifestaciones distintas dentro de un núcleo conceptual común. La autonomía puede aparecer en la elección, en la expresión auténtica o en una dependencia voluntaria de otros. La relación puede expresarse mediante intimidad, pertenencia grupal o cuidado mutuo. La competencia puede experimentarse al desarrollar habilidades o al ejecutar con eficacia una tarea conocida. Los autores proponen considerar facetas para atender esa diversidad. Esta propuesta exige revisar qué contenido capturan los indicadores, en vez de identificar un constructo con una sola situación visible.^[2]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Una alumna decide pedir ayuda para aprender una habilidad porque considera útil la explicación. La escena permite formular preguntas sobre competencia y autonomía, pero pedir ayuda no muestra por sí mismo baja autonomía. Del mismo modo, un alumno puede elegir entre actividades y sentir presión para escoger la que agrada al profesor. Registrar la elección describe un acontecimiento; valorar su significado requiere información sobre la experiencia. El ejemplo aplica la distinción conceptual de las fuentes, sin atribuir sentimientos reales a estudiantes observados.

Conviene conservar estas diferencias al nombrar las variables. Taylor y Lonsdale señalan que algunas investigaciones han utilizado «apoyo a la autonomía» para un compuesto que incluye apoyo a las tres necesidades. Proponen denominarlo apoyo a las necesidades para reducir confusión. La cuestión es psicométrica y teórica: si la etiqueta promete una dimensión específica y la puntuación mezcla varias, el lector podría atribuir una relación a un componente que el análisis no aisló. Un nombre claro facilita conocer el alcance de la medida.^[3]

Satisfacción y frustración: contrastar dimensiones en lugar de invertir una escala

La satisfacción de una necesidad y su frustración no se definen como dos palabras intercambiables para los extremos de cualquier escala. Vansteenkiste, Soenens y Ryan plantean una relación asimétrica: la ausencia de satisfacción no implica necesariamente frustración, mientras que la frustración incluye una obstrucción de la necesidad. En su ejemplo conceptual, una conexión poco intensa con compañeros no equivale a sentirse excluido. Esta diferencia indica qué contenido debería capturarse antes de decidir cómo se puntuarán las respuestas.^[2]

La elección tiene consecuencias para el diseño de la medida. Si una escala sólo pregunta por satisfacción y después invierte sus resultados, se obtiene una representación de menor satisfacción. Para llamarla frustración haría falta justificar

que representa la experiencia de presión, fracaso o exclusión prevista por la teoría. Es una consecuencia conceptual de la distinción anterior, no una prohibición universal de invertir ítems. La operación matemática y el contenido psicológico necesitan examinarse juntos para evitar que una transformación cambie el nombre sin añadir información.

Los autores del capítulo sobre necesidades revisan estudios que separan empíricamente satisfacción y frustración, y describen asociaciones variables entre ambas. También señalan que la fuerza de la relación puede depender del contexto, la población, las escalas y el periodo de medición. Por ello, una relación observada en un conjunto de datos no establece un patrón idéntico para toda situación. La definición teórica orienta la pregunta; la evidencia permite examinar cómo funciona la representación en las condiciones estudiadas.^[2]

Howard introduce una discusión metodológica más exigente. Pregunta si las representaciones corresponden a un constructo bipolar o a dos constructos que pueden estar ausentes o presentes. Advierte que comparar ciertos modelos factoriales y sus índices de ajuste no constituye una prueba definitiva de esa diferencia. Propone examinar la información específica que conserva cada dimensión y si aporta relaciones con resultados más allá de un componente común. Es una dirección de validación que presenta el capítulo, sin afirmar que toda controversia haya quedado resuelta.^[1]

Esta lectura matiza dos afirmaciones extremas. La distinción teórica no vuelve innecesaria la comprobación psicométrica; un resultado de ajuste tampoco elimina por sí mismo la diferencia conceptual. En Educación Física, Taylor y Lonsdale agregan que satisfacción, insatisfacción y frustración reciben énfasis distintos en las medidas disponibles. Antes de incluirlas todas, sugieren precisar qué proceso es relevante para la pregunta. La acumulación de dimensiones puede aumentar la complejidad sin mejorar una hipótesis mal delimitada. El desarrollo completo de cada experiencia pertenece a su estudio específico; aquí importa cómo representarlas.^[3]

Subescalas e índice de autonomía relativa: conservar diferencias o resumirlas

Las subescalas permiten representar por separado dimensiones como regulación externa, introyectada, identificada e intrínseca. Howard destaca que esta organización conserva información específica de los constructos. Puede ser pertinente cuando se pregunta si dos regulaciones mantienen relaciones diferentes con una variable de interés. La distinción pierde sentido si, después de recogerla, todos los componentes se reemplazan por un total que impide examinarlos. El grado de detalle que conviene conservar depende de la pregunta, y no sólo del número de respuestas disponibles.^[1]

El índice de autonomía relativa, conocido como RAI por su nombre en inglés, resume varias regulaciones mediante una combinación ponderada. Howard explica que las formas más autónomas reciben pesos positivos y las controladas pesos negativos. El objetivo es representar una orientación relativa hacia la autodeterminación. El resultado es un compuesto, no una lectura separada de cada regulación. En consecuencia, su interpretación exige informar cuáles se incluyeron, cómo se obtuvieron las puntuaciones y qué ponderación se utilizó.^[1]

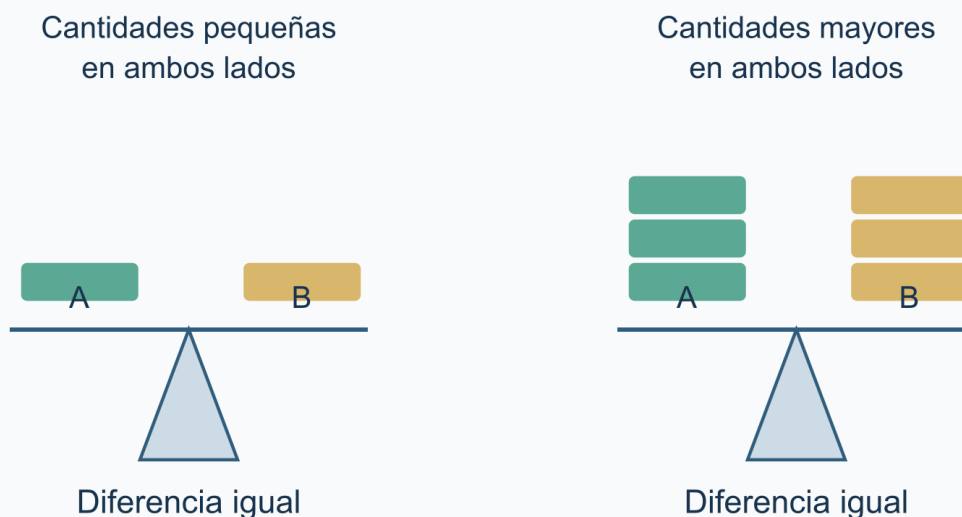
El mismo capítulo señala variaciones entre procedimientos de cálculo y discute sus implicaciones. La exposición de Taylor y Lonsdale ofrece, dentro de Educación Física, ponderaciones que cambian según las escalas contextuales o situacionales consideradas. Esta comparación documenta que la expresión «índice de autonomía» no identifica por sí sola una operación única. No permite concluir que todos los índices sean inútiles; obliga a conocer la construcción concreta antes de comparar resultados o atribuir diferencias a las personas evaluadas.^{[1][3]}

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Una resta didáctica entre dos cantidades puede dar el mismo resultado cuando ambas son pequeñas o cuando ambas son grandes. La igualdad del resultado no hace iguales las dos combinaciones iniciales. Esta ilustración aritmética no es una fórmula de puntuación de un instrumento. Ayuda a comprender el problema que Taylor y Lonsdale describen: un estudiante con niveles bajos de motivos autónomos y controlados puede recibir un índice parecido al de otro con niveles altos de ambos, aunque sus perfiles sean distintos.^[3]

Para Howard, el RAI representa el continuo de autodeterminación, pero no responde a preguntas sobre la contribución específica de cada regulación. Conviene presentar esa elección como una delimitación del análisis. Si el estudio busca una tendencia relativa general, el índice puede ser una representación discutible y justificable en sus propios términos. Si pregunta por motivos particulares, las subescalas conservan información necesaria. Reportar los datos de esas subescalas también permite que otros investigadores examinen posteriormente agregaciones diferentes, mientras que el índice aislado no permite reconstruirlos.^[1]

Un mismo resumen, combinaciones diferentes

Analogía hipotética; no es una fórmula del RAI



Conservar subescalas permite examinar lo que el resumen deja fuera.

Analogía aritmética hipotética de elaboración propia. Una diferencia igual puede proceder de cantidades iniciales distintas. La imagen no define una fórmula, ponderaciones ni puntos de corte de un instrumento.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Joshua L. Howard (2023); Ian M. Taylor y Chris Lonsdale (2023).

Análisis factorial confirmatorio y factores de orden superior

El análisis factorial confirmatorio, o CFA por su nombre en inglés, permite representar dimensiones mediante factores latentes vinculados a indicadores. «Latente» significa que el factor se estima a partir de información observada; no es una experiencia psicológica directamente vista por el investigador. Howard describe su uso para representar subescalas de necesidades o regulaciones y señala ventajas como considerar error de medición, obtener parámetros y comparar modelos. La interpretación requiere mantener la relación entre el factor propuesto y el contenido de los indicadores.^[1]

Una organización por subescalas conserva diferencias entre constructos. Si se representan autonomía, competencia y relación mediante factores distintos, se pueden examinar sus asociaciones y su relación con resultados. Que los factores estén correlacionados no vuelve superflua esa distinción. El capítulo de necesidades sostiene que cada una posee contenido propio y puede desempeñar un papel específico. Esa expectativa teórica proporciona una razón para preguntar si las

medidas capturan información diferente, en lugar de agruparlas únicamente porque tienden a variar juntas.^{[1][2]}

Los modelos de orden superior añaden una representación común a un conjunto de subescalas. Howard describe la agrupación de las tres necesidades en satisfacción general y la organización de regulaciones en motivación autónoma y controlada. La simplificación puede ser útil para ciertas preguntas, pero cambia qué se conserva. Un factor general de satisfacción representa lo compartido entre necesidades y deja fuera características específicas. El lector necesita saber si el estudio interpreta ese componente común o si habla como si hubiera valorado cada necesidad por separado.^[1]

Howard formula una crítica particular a la agrupación de regulaciones en dos factores amplios. Considera que ocupa una posición intermedia entre representar el continuo y conservar cada regulación, sin capturar con claridad ninguna de esas dos perspectivas. Es una valoración del autor sobre su justificación teórica; no se presenta aquí como una prohibición establecida para toda investigación. La discusión muestra que la conveniencia estadística y la familiaridad de una agrupación no resuelven automáticamente el significado conceptual del resultado.^[1]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Un estudio encuentra una relación entre satisfacción general y disfrute de la clase. Si el modelo sólo representa el componente común, esa relación no indica cuál necesidad tiene el vínculo más específico. Tampoco implica que las tres presenten efectos idénticos. Para responder esas preguntas haría falta conservar y examinar información correspondiente a cada una. El ejemplo invita a ajustar el lenguaje del resultado a la representación utilizada: «factor común» y «cada necesidad» no designan el mismo objeto de análisis.

Correlaciones elevadas, multicolinealidad y modelos con cargas cruzadas

Las regulaciones motivacionales y las experiencias de necesidades pueden relacionarse fuertemente entre sí. Cuando se utilizan simultáneamente como predictores, resulta difícil distinguir la información asociada a cada una. Howard denomina multicolinealidad a este problema y explica que puede volver inestables o difíciles de interpretar los coeficientes de regresión. La dificultad no demuestra que los constructos sean idénticos. Indica que la relación entre los predictores condiciona lo que puede inferirse del análisis conjunto.^[1]

La respuesta más sencilla puede ser agrupar variables, pero ese paso sacrifica diferencias que quizá eran centrales para la pregunta. Taylor y Lonsdale describen en Educación Física la combinación de motivación intrínseca e identificada ante correlaciones muy elevadas. También señalan que desarrollar medidas que distingan

mejor ambas permitiría mayor flexibilidad analítica. Su exposición vincula un problema estadístico con uno de medición: cómo conservar dimensiones teóricas pertinentes cuando las puntuaciones disponibles no ofrecen una separación suficiente para ciertos análisis.^[3]

Howard presenta el modelado de ecuaciones estructurales exploratorio, conocido como ESEM, como una alternativa que combina elementos exploratorios y confirmatorios. Una característica relevante es estimar cargas cruzadas: relaciones de un indicador con factores distintos del principal que se le asigna. Según su discusión, permitir esas relaciones puede representar información pertinente y reducir correlaciones entre factores. El interés está en revisar cómo se modelan los indicadores, en vez de interpretar toda relación entre subescalas como si reflejara únicamente la organización psicológica de los constructos.^[1]

La introducción de cargas cruzadas tampoco justifica aceptar cualquier especificación. Esta es una consecuencia metodológica de la prioridad teórica que plantea Howard. Conviene preguntar qué relaciones tienen sentido por el contenido de los indicadores, qué cambió respecto a otro modelo y cómo se interpreta cada factor resultante. Un procedimiento más flexible ofrece opciones, pero aumenta las decisiones que deben describirse. La flexibilidad analítica pierde valor explicativo cuando el lector no puede conocer por qué se permitió una relación o qué representa la solución.

El capítulo también examina análisis de pesos relativos o de dominancia como complementos de la regresión para estudiar contribuciones de predictores correlacionados. Se trata de otras formas de organizar la información sobre asociaciones. No convierten datos correlacionales en evidencia causal. Ejemplo hipotético de elaboración propia. Si dos regulaciones comparten mucha información, un coeficiente pequeño en un modelo conjunto no basta para afirmar que una carece de relación con participación. Podría requerirse examinar su asociación aislada, el modelo de medición y la información compartida antes de formular esa conclusión.^[1]

Modelos bifactor: separar varianza no resuelve el significado

Un modelo bifactor representa simultáneamente un factor general y factores específicos. Howard explica que esta organización intenta distinguir información compartida y particular dentro de constructos multidimensionales. En regulaciones motivacionales, puede preguntar por un componente de autodeterminación y por características de cada regulación. En necesidades, puede examinar un componente común y dimensiones específicas. La operación amplía las preguntas posibles, pero introduce una exigencia interpretativa: explicar qué significa cada factor después de separar la información que comparte con los demás.^[1]

El autor señala que esa interpretación no siempre está clara. Por ejemplo, una dimensión identificada residual, después de retirar el componente general de autodeterminación, no equivale sin más a la regulación identificada que una persona experimenta cotidianamente. Puede contener información vinculada a significado personal, pero necesita validación de su relevancia psicológica. Presentar el nombre habitual del constructo sobre un factor transformado puede ocultar este cambio. La denominación del factor debería acompañarse de una explicación de la operación y del contenido que permanece.^[1]

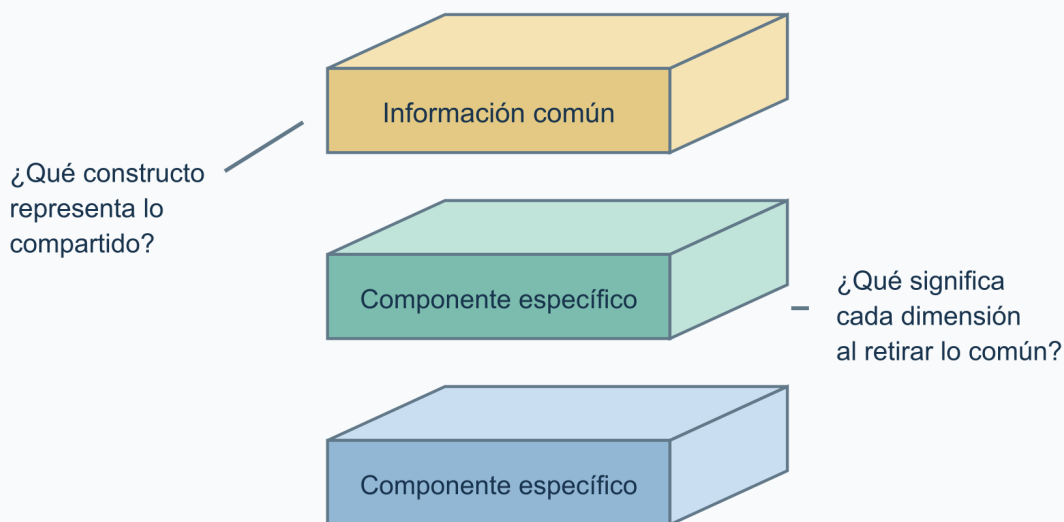
Howard diferencia la justificación de un continuo motivacional y la de un factor general de necesidades. La teoría propone un continuo de autodeterminación, pero no un orden predecible de autonomía, competencia y relación a lo largo de un continuo equivalente de satisfacción. Esta diferencia limita la interpretación teórica de una solución bifactor de necesidades. Obtener un factor general estadístico no prueba que exista en la teoría una entidad psicológica con todas las propiedades que el investigador quiera atribuirle.^[1]

El capítulo distingue dos usos de los modelos bifactor. Uno examina una estructura teórica; otro utiliza la separación de varianza como herramienta metodológica para preguntar por multidimensionalidad y validez discriminante. En el segundo caso, interesa si una subescala conserva información específica y relaciones con resultados más allá de lo común. El autor aplica esta pregunta a satisfacción y frustración. Identificar el propósito del modelo permite valorar su contribución sin exigir que toda división estadística represente una experiencia psicológica independiente.^[1]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Un análisis separa información común y específica de una escala de competencia. Si el factor específico no conserva relaciones claras con resultados, habría que examinar la medida y su contenido antes de afirmar que la competencia carece de importancia. El factor modelado ya no representa toda la puntuación inicial. Si conserva información, también sería necesario explicar qué aspecto distingue. El ejemplo no fija criterios numéricos ni resuelve una validación; muestra por qué ajuste, interpretación y teoría deben permanecer vinculados.

Separar información y explicar su significado

Despiece simbólico, sin porcentajes ni estimaciones



Una partición estadística requiere justificación psicológica.

Despiece conceptual original, sin proporciones estadísticas. En un modelo bifactor, separar información común y específica abre una pregunta de interpretación que el ajuste del modelo no resuelve por sí solo. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Joshua L. Howard (2023).

Validez, consistencia y comparabilidad: qué evidencia se está afirmando

La calidad de una medida no queda descrita por el adjetivo «validada». Howard insiste en que procedimientos psicométricos y elaboración teórica deben avanzar conjuntamente. Las decisiones de representación requieren examinar significado, información específica y adecuación a las preguntas. En esta revisión, la validez de constructo se entiende como la justificación de que la medida representa el concepto previsto. Los capítulos aportan ejemplos de esa justificación mediante estructura y relaciones con otras variables; no ofrecen una certificación universal para todos los usos posibles de las escalas mencionadas.^[1]

La consistencia del procedimiento también importa. Howard advierte que los índices compuestos pueden variar según subescalas y ponderaciones, y discute problemas de confiabilidad ligados a puntuaciones de diferencia. Una etiqueta común no implica una construcción idéntica. Para interpretar resultados repetidos o comparar estudios, conviene identificar qué datos se recogieron y qué operaciones se aplicaron. Esta exigencia no obliga a usar siempre el mismo modelo; permite distinguir un cambio psicológico de un cambio en la representación analítica que se ha elegido.^[1]

Los capítulos consultados no presentan aquí una tabla de coeficientes de confiabilidad para cada instrumento, traducción y población. Por esa razón, la monografía no asigna umbrales, no prescribe un índice concreto de consistencia y no afirma que una escala resulte suficiente para decisiones individuales. La discusión trata qué tendría que justificar una afirmación psicométrica. La evidencia sobre una estructura de investigación necesita describirse con su muestra, indicadores y condiciones; la decisión profesional puede exigir información adicional que estas fuentes generales no suministran.

La comparabilidad requiere otra precaución conceptual. Vansteenkiste, Soenens y Ryan distinguen universalidad de uniformidad: que una necesidad se proponga como relevante para todas las personas no implica manifestaciones idénticas en cada cultura, grupo o momento. Aplicado a medición, este planteamiento invita a examinar si los indicadores representan experiencias comparables. Esa aplicación es una propuesta de lectura metodológica. La revisión no atribuye a todas las traducciones equivalencia comprobada ni ofrece un análisis específico de invariancia para instrumentos de Educación Física.^[2]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Dos grupos responden una escala denominada satisfacción de competencia. Uno piensa en dominar habilidades nuevas; otro, en conservar capacidades adquiridas. La diferencia no invalida automáticamente la medida, porque el capítulo sobre necesidades admite facetas de la experiencia. Pero exige preguntar por contenido y contexto antes de interpretar una diferencia de puntuación como una diferencia equivalente del constructo. Conocer que las escalas tienen el mismo nombre permite localizarlas; no sustituye el examen de lo que se ha medido.^[2]

Medir apoyo a las necesidades en Educación Física

La Educación Física introduce preguntas que una medida general puede no representar con suficiente detalle. Taylor y Lonsdale describen instrumentos adaptados de otros contextos y escalas desarrolladas específicamente para las clases. Entre los contenidos aparecen apoyo a la autonomía, estructura o apoyo a la competencia, e implicación o apoyo a la relación. El catálogo muestra diversidad de enfoques y denominaciones. Identificar un instrumento en el capítulo confirma su presencia en esa revisión; no certifica automáticamente la calidad de todas sus versiones ni su pertinencia para cualquier centro.^[3]

Los autores advierten que separar componentes del contexto motivacional resulta difícil porque las acciones del profesor pueden apoyar varias necesidades. Dar responsabilidad o información sobre el progreso puede repercutir también en la relación entre docente y estudiante. Además, señalan que parte de las correlaciones puede estar inflada por varianza de método común, por ejemplo cuando toda la

información procede de autoinformes. La relación observada entre medidas requiere examinar contenido y método, antes de atribuirle íntegramente a un proceso psicológico.^[3]

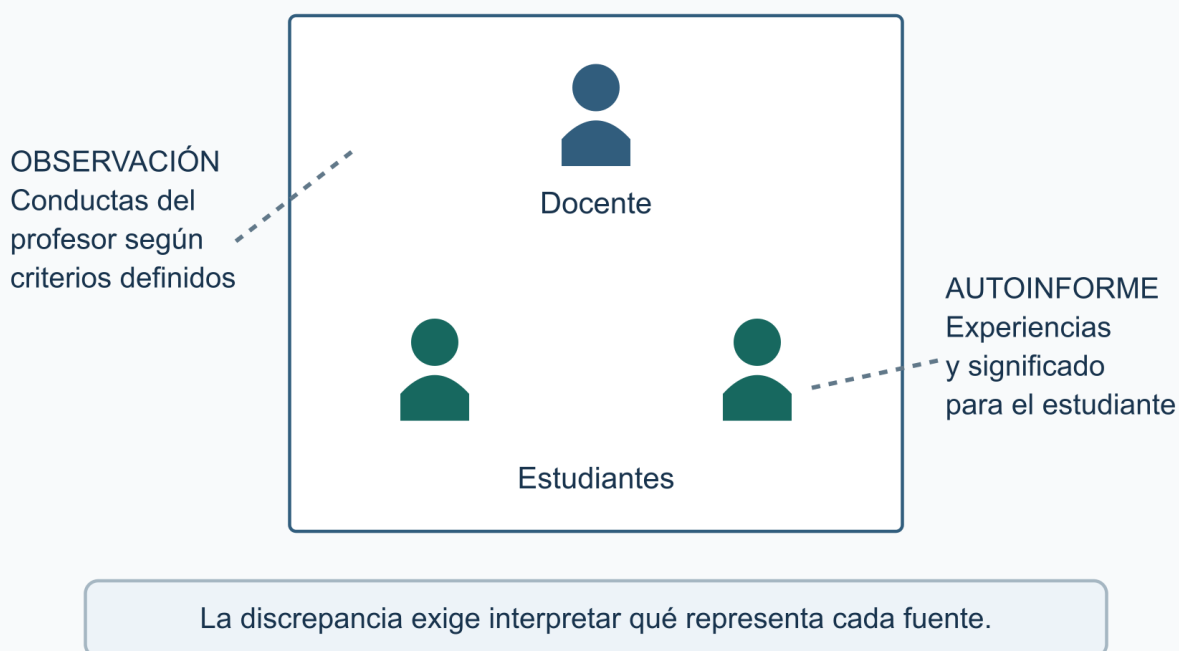
El autoinforme del estudiante aporta el significado que atribuye a las condiciones de la clase. La observación permite valorar conductas docentes mediante criterios de un evaluador. Taylor y Lonsdale presentan ambas posibilidades y describen sistemas que distinguen lenguaje controlador o informativo, explicaciones, paciencia y reconocimiento de emociones negativas. Estas fuentes no son intercambiables: una refiere una experiencia y otra registra una valoración de conducta. Compararlas puede enriquecer la investigación si se conserva qué representa cada una y cómo se obtuvo.^[3]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Un profesor ofrece varias tareas y explica su propósito. Un observador registra esas acciones conforme a categorías definidas. Una estudiante informa de que sintió presión para elegir una opción concreta. La discrepancia no obliga a decidir que una fuente es falsa. Puede indicar que la conducta registrada y su significado vivido se sitúan en planos diferentes. El proyecto tendría que precisar si pregunta por lo que se ofrece, por cómo se interpreta o por la relación entre ambos.

También cambia el referente cuando se estudia al docente o al estudiante. El capítulo revisa la motivación y las necesidades del profesorado además de las de sus alumnos. Una puntuación del profesor sobre su propio trabajo no equivale a una percepción del estudiante sobre la clase. En un informe, indicar quién responde y sobre qué persona o actividad lo hace evita atribuir al grupo una experiencia medida en otro actor. Esta precisión permite comparar información sin borrar la unidad que cada instrumento representa.^[3]

Dos fuentes, distintos objetos de medición

Plano conceptual hipotético de una clase



Plano conceptual hipotético de elaboración propia. Observar conductas del profesor e informar sobre la experiencia del estudiante aportan datos diferentes. Las posiciones no representan una clase real ni un diseño recomendado.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Ian M. Taylor y Chris Lonsdale (2023).

Edad, obligación escolar y periodo de referencia de las regulaciones

Las medidas de regulación motivacional en Educación Física no forman un conjunto homogéneo. Taylor y Lonsdale describen versiones del Perceived Locus of Causality, una versión dirigida a edades de nueve a doce años y una adaptación de la Situational Motivation Scale para estados momentáneos en clase. Estas diferencias muestran por qué hay que conocer población y periodo de referencia. Preguntar por motivos habituales hacia una asignatura y preguntar por una actividad concreta de una sesión produce información con alcances temporales distintos.^[3]

El capítulo señala que las escalas comentadas no miden regulación integrada por la dificultad que supone para niños valorar y comunicar la congruencia de una conducta con otros valores vitales. También reconoce investigación con poblaciones jóvenes y propone estudiar cuándo adquiere relevancia ese proceso. Se trata de un problema evolutivo y de medición que los autores dejan abierto. No se puede convertir la ausencia de una subescala en prueba de que toda persona joven carece de esa experiencia, ni añadirla sin examinar si su contenido resulta comprensible.^[3]

La participación obligatoria plantea otro problema concreto. Taylor y Lonsdale advierten que afirmar «tengo que participar» puede reflejar conocimiento de la norma escolar y no el motivo controlador que se pretende captar. Proponen considerar ese contexto al interpretar hallazgos sobre regulación externa. La formulación importa porque una respuesta afirmativa puede tener un significado distinto del supuesto por el investigador. Esta observación procede de Educación Física; la monografía no la extiende automáticamente a deporte voluntario, empleo o cualquier actividad obligatoria.^[3]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Dos estudiantes reconocen que la clase es obligatoria. Uno disfruta la actividad y valora aprender; el otro participa principalmente para evitar una consecuencia escolar. Una pregunta que sólo recoge conocimiento de la obligación puede no distinguirlos. El ejemplo no reproduce una escala ni propone un ítem validado. Ayuda a comprender por qué conviene examinar el contenido que representa una respuesta antes de interpretar una relación inesperada como una refutación directa de toda la teoría.

La selección temporal también condiciona el uso de perfiles y promedios. Una medida momentánea puede mostrar motivos de una actividad específica; una contextual pretende representar un ámbito más amplio. Compararlas requiere aclarar si se investiga variación entre situaciones o una orientación sostenida. Es una propuesta metodológica derivada de la distinción de escalas en el capítulo. Repetir una medida ofrece más observaciones, pero el nombre del instrumento y el periodo preguntado siguen delimitando qué experiencia se compara.^[3]

El contraste de las creencias de eficacia: capacidad percibida e intención

Las creencias de eficacia aportan un contraste útil porque se relacionan con motivación, pero no designan exactamente lo mismo. Feltz y Beauchamp presentan la autoeficacia como creencias sobre la capacidad de organizar y ejecutar acciones para alcanzar resultados determinados, dentro de un marco sociocognitivo. Su capítulo se centra en deporte y actividad física. Incorporarlo permite examinar un problema de delimitación: que una medida se asocie con comportamiento no indica por sí solo que capture la capacidad percibida que su etiqueta promete.^[4]

Los autores revisan críticas según las cuales cuestionarios de autoeficacia pueden recoger involuntariamente intención o motivación. La persona puede responder sobre si quiere hacer algo cuando la pregunta pretende valorar si considera que puede hacerlo. Esta diferencia afecta la interpretación de relaciones con conducta. Feltz y Beauchamp señalan que una explicación atribuida a eficacia podría contener un proceso motivacional. El argumento no elimina el constructo de autoeficacia; exige mejorar la precisión con que se evalúa lo que la persona está juzgando.^[4]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Una persona considera que puede ejecutar un ejercicio, pero no tiene intención de hacerlo ese día. Otra desea intentarlo y duda de su capacidad actual. En ambas escenas, capacidad e intención ofrecen información diferente. Una formulación que las mezcle podría producir una puntuación difícil de interpretar. Este contraste no aporta un diagnóstico ni demuestra cómo responderían participantes reales. Delimita el significado que se intentaría conservar en una investigación sobre creencias y conducta.

Feltz y Beauchamp mencionan breves viñetas previas a las preguntas como una propuesta para diferenciar intención y capacidad percibida. Se presenta como una dirección de mejora de los procesos de respuesta, basada en investigación que revisan. La monografía no ofrece una viñeta de administración ni afirma que ese procedimiento resuelva toda contaminación entre constructos. Interesa la lógica de la propuesta: el participante necesita juzgar el contenido previsto, y el investigador necesita evidencia de que esa es la información obtenida.^[4]

El capítulo también distingue eficacia para la tarea y creencias relativas a autorregulación, afrontamiento, entrenamiento o funcionamiento colectivo. La especificidad de la demanda importa para elegir qué se estudia. Esta discusión ayuda a entender un principio compartido con la psicometría de la motivación: utilizar un concepto amplio puede ocultar diferencias funcionales relevantes. El contraste entre teorías se mantiene acotado. La autoeficacia no sustituye la satisfacción de competencia ni un motivo identificado, aunque los fenómenos puedan relacionarse y estudiarse en un mismo proyecto.^[4]

Perfiles y niveles de análisis: la combinación no es una etiqueta fija

El enfoque centrado en variables examina relaciones entre dimensiones. El centrado en personas pregunta por combinaciones que aparecen simultáneamente. Howard describe análisis de conglomerados y perfiles latentes como formas de estudiar esa organización. La diferencia responde a una pregunta conceptual: personas con un motivo parecido pueden presentar combinaciones distintas de otros motivos. Un perfil busca representar esa coexistencia. No equivale a descubrir una esencia psicológica estable de quien queda asociado a una combinación en una muestra determinada.^[1]

Taylor y Lonsdale muestran su pertinencia en Educación Física y describen investigación que distingue grupos con niveles altos de motivos autónomos y bajos de controlados, frente a combinaciones elevadas en varios motivos. Esta perspectiva permite conservar información que un índice podría ocultar. Los resultados revisados pertenecen a investigaciones concretas. La monografía no los convierte en una

clasificación normativa para estudiantes de cualquier escuela, ni utiliza nombres de perfiles para seleccionar deportistas o prescribir una intervención individual.^[3]

Howard también examina perfiles de necesidades y posibilidades de seguir cambios entre perfiles. La interpretación necesita conocer variables incluidas, población y organización temporal del estudio. Agregar una dimensión puede modificar la combinación representada y la pregunta que responde. Por eso, un perfil no debe leerse como si fuera una categoría natural independiente de las decisiones analíticas. La comparación entre estudios exige informar qué dimensiones y condiciones se han conservado antes de atribuir diferencias a los grupos descritos.^[1]

El nivel de análisis agrega otra exigencia. Feltz y Beauchamp discuten medidas de eficacia colectiva obtenidas de individuos dentro de equipos y el interés de modelos multinivel. También plantean estudiar la dispersión de creencias dentro del equipo. Un promedio puede resumir nivel general sin describir acuerdo o desacuerdo entre integrantes. Su capítulo presenta esas formas de dispersión como cuestiones de investigación, no como diagnósticos de funcionamiento para un equipo concreto. La unidad de respuesta y la unidad interpretada deben quedar explícitas.^[4]

Ejemplo hipotético de elaboración propia. Dos equipos podrían tener el mismo promedio de confianza colectiva. En uno, las respuestas son similares; en otro, algunos integrantes confían mucho y otros poco. El promedio no conserva esa diferencia de distribución. De modo análogo, una media de satisfacción de una clase no describe por sí sola la experiencia de cada estudiante. Son ilustraciones metodológicas, sin datos de equipos reales. Invitan a preguntar qué se ha agregado y qué variación se pierde antes de interpretar una puntuación grupal.

Examinar ítems, conservar datos y hacer explícitas las decisiones

Howard presenta la teoría de respuesta al ítem como una dirección para examinar el funcionamiento de preguntas particulares. En su discusión, permite estudiar patrones de respuesta, diferenciación entre personas y cobertura de distintas partes de un continuo. El énfasis cambia respecto a describir únicamente una puntuación total: interesa qué información aporta cada indicador y dónde lo hace. El capítulo considera esta vía prometedora para la autodeterminación, dentro de su edición de 2023; no se afirma aquí cuál es su grado de difusión en 2026.^[1]

La discriminación de un ítem se refiere, en esta exposición, a cuánto diferencia puntuaciones o posiciones en el continuo que pretende representar. Howard utiliza ese concepto para examinar indicadores que concentran respuestas o que ofrecen información más diferenciada. La lectura no debe reducirse a buscar respuestas extremas. El contenido tiene que representar el constructo y la información

pertinente para la población estudiada. La composición visual de esta monografía ilustra curvas hipotéticas, sin estimar parámetros ni presentar un modelo calibrado de motivación.^[1]

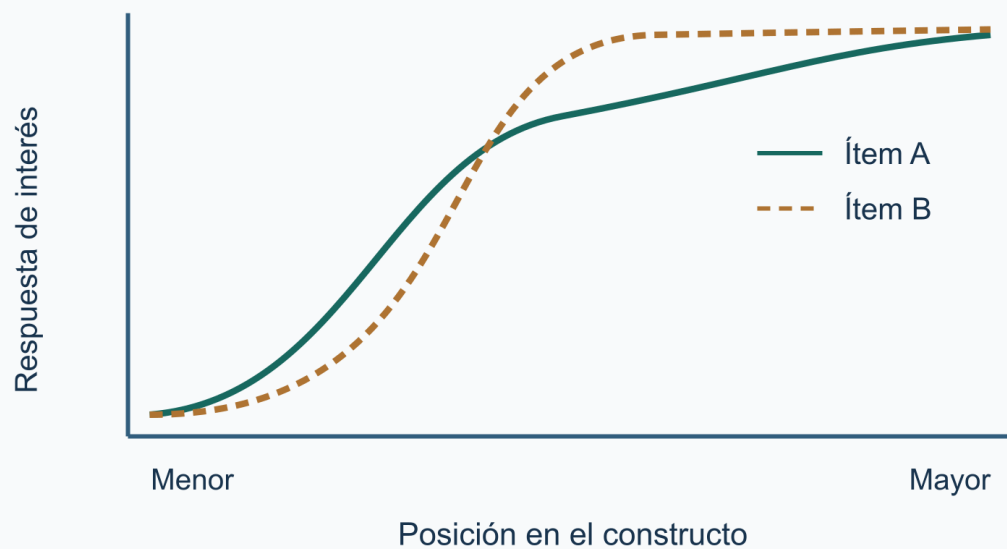
La transparencia permite valorar esas decisiones y reutilizar información. Howard recomienda reportar resultados al nivel más específico posible, incluidas subescalas y relaciones entre variables. Explica una asimetría: los datos detallados permiten construir agregados, pero un índice aislado no permite reconstruir las subescalas originales. La disponibilidad de datos documentados puede favorecer análisis secundarios y nuevas comparaciones de modelos. Se trata de una dirección metodológica que el autor propone; esta revisión no certifica que exista un repositorio completo ni promete que publicar datos resuelva todos los problemas.^[1]

Caso hipotético de elaboración propia. Un proyecto desea estudiar por qué una actividad de Educación Física resulta significativa para estudiantes. La lectura de estas fuentes llevaría a precisar la actividad y el periodo, distinguir valor personal de disfrute, separar apoyo del profesor y experiencia del estudiante, y decidir si interesa cada dimensión o una representación común. Si además pregunta por capacidad percibida, necesitaría distinguirla de intención. Estas son decisiones conceptuales para formular el proyecto, no una escala nueva ni un protocolo suficiente de validación.

Un informe coherente podría explicar el constructo, su referente, los indicadores y el modelo, indicando qué información se conservó y qué quedó fuera. También tendría que presentar la evidencia pertinente y las preguntas todavía abiertas. Esta organización es una propuesta de lectura derivada de los capítulos, no un estándar normativo. El objetivo de la psicometría en esta monografía es volver interpretable la relación entre concepto y puntuación. La precisión consiste en mantener esa relación visible, sin pedir a un índice, un factor o un perfil que responda preguntas para las que no fue construido.

El funcionamiento de cada ítem importa

Curvas didácticas hipotéticas, sin parámetros estimados



Las curvas no estiman propiedades de ninguna escala concreta.

Curvas didácticas hipotéticas de elaboración propia. Ilustran diferencias posibles en funcionamiento de indicadores; no representan un instrumento de motivación calibrado ni resultados empíricos. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Joshua L. Howard (2023).

Referencias bibliográficas

1. Howard, J. L. (2023). Psychometric approaches in self-determination theory: Meaning and measurement. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 438–453). Oxford University Press.

Psychometric Approaches in Self-Determination Theory: Meaning and Measurement

2. Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Ryan, R. M. (2023). Basic psychological needs theory: A conceptual and empirical review of key criteria. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 84–123). Oxford University Press.

Basic Psychological Needs Theory: A Conceptual and Empirical Review of Key Criteria

3. Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2023). Motivational processes in physical education: A self-determination theory perspective. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 724–739). Oxford University Press.

Motivational Processes in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective

4. Feltz, D. L., & Beauchamp, M. R. (2021). Advancing research on efficacy beliefs. En E. Filho & I. Basevitch (Eds.), *Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field* (pp. 3–17). Oxford University Press.

Advancing Research on Efficacy Beliefs

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