

Recompensas, becas y retroalimentación: efectos motivacionales y condiciones

Los efectos motivacionales de recompensas y retroalimentación son cambios de interés, voluntad, competencia percibida y otras experiencias de participación relacionados con el significado de acontecimientos externos y con las condiciones en que se presentan.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Motivación, metas y autoconfianza

Nivel propuesto: Intermedio

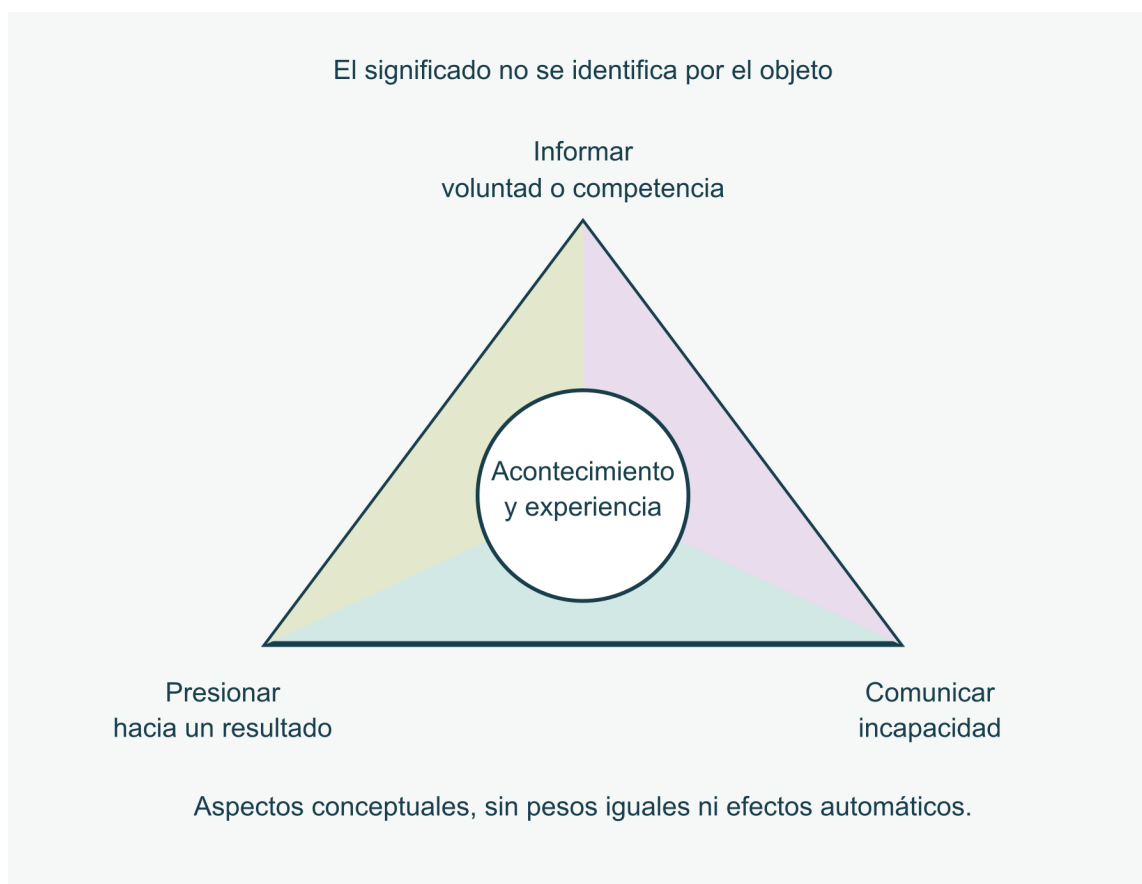
Lectura estimada: 24 min · 5182 palabras de cuerpo

Resumen

Un premio, una beca o un comentario técnico puede comunicar información útil, presión o una experiencia de incapacidad. Esta monografía examina cómo su significado depende de condiciones de entrega, contingencias y percepciones de quien participa. Utiliza la teoría general de evaluación cognitiva de Reeve, la revisión deportiva de Standage y el análisis de retroalimentación en aprendizaje motor de Chiviacowsky. Distingue recompensas esperadas, tareas condicionadas, reconocimiento de competencia y control sobre la información recibida. También revisa becas deportivas y estudios sobre ensayos exitosos, comparación y concepciones de habilidad. Los ejemplos hipotéticos organizan decisiones que requieren valoración; no prescriben abolir premios ni manipular mensajes. La evidencia conserva diferencias de población, tareas y diseños, sin convertir resultados generales o experimentales en garantías deportivas.

Palabras clave: recompensas; becas deportivas; retroalimentación; significado funcional; competencia percibida; autonomía; aprendizaje motor

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/recompensas-becas-y-retroalimentacion-efectos-motivacionales-y-condiciones.html>



Composición original sobre tres aspectos del significado funcional descritos por Reeve. La geometría permite compararlos y no cuantifica su presencia; qué aspecto destaca requiere estudiar la experiencia de quien recibe el acontecimiento.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Johnmarshall Reeve (2023).

Qué cambia cuando se ofrece un premio o un comentario

Una recompensa es una consecuencia ofrecida o recibida por una actividad o resultado; la retroalimentación comunica información sobre una actuación. En las fuentes, ambas pueden tener significado motivacional, aunque no sean equivalentes. Chiviakowsky describe la retroalimentación como información que permite confirmar, ajustar o reorganizar desempeño y conocimientos, y destaca que no es información neutral. Un comentario puede contribuir a cómo la persona se considera capaz o interpreta la tarea. Reeve utiliza un marco general para examinar acontecimientos externos; Standage revisa sus aplicaciones deportivas. La comparación empieza distinguiendo qué se entrega de la experiencia que genera. ^{[1] [2] [3]}

Premio material, beca y comentario positivo tampoco designan una sola condición. Importan la expectativa, la relación con la actividad, el criterio exigido y la manera de comunicarlo. Reeve muestra que los acontecimientos varían en cómo se perciben: pueden ofrecer información, presionar hacia un resultado o comunicar incapacidad. Su enfoque no permite decidir el efecto solamente a partir del objeto. Esta precisión interesa en deporte porque una misma distinción verbal, como reconocimiento,

puede acompañar circunstancias muy diferentes. Para valorar una práctica se necesitan datos sobre las condiciones y las experiencias de quien participa, además de la intención de quien organiza.^[1]

Las variables de resultado también requieren precisión. Interés por volver a realizar una tarea, percepción de competencia, persistencia, rendimiento inmediato y aprendizaje retenido no son la misma medida. Los capítulos revisan efectos sobre varias de ellas, con diseños y tareas distintos. No se deduce aprendizaje duradero porque alguien haya recibido un elogio y mejorado un ensayo, ni mayor motivación intrínseca porque acepte una recompensa. Esta monografía sigue las preguntas de cada investigación comentada y evita sustituir sus resultados por una afirmación general de eficacia. La condición experimental aporta evidencia a una relación delimitada, no a todos los desenlaces posibles.^{[2] [3]}

Ejemplo hipotético propio: una entrenadora reconoce una ejecución más precisa. Puede intentar informar de un avance, mientras la participante lo interpreta como señal de que necesita rendir así para conservar aceptación. El ejemplo no demuestra que ocurra presión ni que el reconocimiento sea contraproducente. Ilustra información todavía necesaria: qué se dijo, qué criterio se usó, cómo se recibió el mensaje y en qué relaciones se produjo. La diferencia entre intención, comunicación e interpretación será central en la lectura. Las decisiones concretas no se derivan de clasificar un objeto como bueno o malo antes de examinar sus condiciones.

Significado funcional: información, control y amotivación

Reeve define el significado funcional como la interpretación que una persona asigna a un acontecimiento, contexto o experiencia. La teoría de evaluación cognitiva pregunta si ese acontecimiento se vive como apoyo a voluntad y competencia, como presión para responder de una manera prescrita o como información de incapacidad. El autor diferencia tres aspectos: informativo, controlador y amotivante. Esta formulación es un fundamento general; sus ejemplos incluyen ámbitos educativos y otros contextos. Se utiliza aquí para precisar las preguntas, mientras la revisión de Standage aporta evidencia vinculada explícitamente con deporte y tareas físicas.^[1]
^[2]

Informativo no significa solamente que el comentario contenga datos. En el marco de Reeve, describe su función de apoyo a autonomía o competencia. Un mensaje con una cifra exacta podría ser experimentado como presión, mientras una aclaración sencilla podría contribuir a comprender el progreso. Controlador tampoco equivale a toda norma o toda instrucción. Se refiere a la experiencia de exigencia que dirige cómo sentir, pensar o actuar. El aspecto amotivante concierne a experimentar el acontecimiento fuera del propio control o como señal de ineficacia. Las definiciones

ayudan a separar contenido técnico y significado psicológico sin negar ninguno de los dos.^[1]

Reeve sostiene que los acontecimientos pueden contener varios aspectos y que importa cuál resulte más relevante para quien los recibe. No se trata, por tanto, de repartir todos los comentarios en tres cajas exclusivas. Standage también explica que la retroalimentación de competencia tiene efectos diferentes según se interprete como informativa o controladora. Esta coincidencia conceptual no demuestra que se conozca la interpretación de cada atleta. Sería insuficiente asumir que un comentario es informativo porque su autor lo considera constructivo. El vocabulario describe hipótesis y experiencias que necesitan examinarse, sin permitir diagnosticar el estado motivacional a partir de una frase aislada.^{[1] [2]}

Ejemplo hipotético propio: ante una ejecución, se comunica qué componente estuvo mejor y qué ajuste puede estudiarse después. La persona podría valorar esa información, sentirse evaluada bajo presión o considerar que el objetivo está fuera de su alcance. Las posibilidades no son afirmaciones sobre una participante real. Muestran que la pregunta funcional requiere conservar contexto, criterio y percepción de eficacia. Tampoco basta con preguntar si el comentario gustó. Agrado y experiencia de competencia no son necesariamente equivalentes. Una lectura responsable mantiene la proposición teórica y busca evidencia para el caso, en lugar de utilizar la teoría como certeza previa.

Contingencias y expectativas: precisar la condición del reconocimiento

Reeve distingue diversas maneras de presentar recompensas: esperadas o inesperadas, tangibles o verbales, administradas por otras personas o por uno mismo y vinculadas a diferentes condiciones. La expectativa concierne a si la persona sabe de antemano que puede recibirlas. La contingencia identifica qué debe ocurrir para que se entreguen. Estas características aportan una descripción más precisa que decir que existe un incentivo. El capítulo las utiliza para explicar diferencias de significado y resultados motivacionales. No establece que una característica aislada determine invariablemente el efecto en todas las personas o actividades.^[1]

Es posible condicionar un reconocimiento a implicarse en una tarea, completarla, alcanzar un nivel de actuación o superar a competidores. También puede recibirse algo sin depender de la realización de la tarea objetivo. Las condiciones difieren en qué conducta destacan y qué información pueden comunicar. Para comparar estudios hay que conocer esa relación. Dos investigaciones que ofrecen un premio material pueden estudiar acontecimientos diferentes si una lo anuncia por alcanzar un resultado y otra lo entrega sin esa condición. La semejanza del objeto no garantiza equivalencia del procedimiento ni del significado experimentado.^[1]

Standage comenta una síntesis experimental citada en la tradición de evaluación cognitiva que incluye recompensas contingentes y diversos tipos de premios. Esa literatura aporta un contexto para estudiar motivación intrínseca, pero no se atribuyen todos sus resultados a deportistas. Una revisión de muchos experimentos puede reunir tareas y poblaciones diferentes. La interpretación deportiva necesita localizar qué evidencia procede de deporte, qué procede de tareas motoras y qué es fundamento general. En esta monografía se conserva esa separación, y no se calcula un efecto conjunto ni se presenta el número de estudios como prueba suficiente para una política deportiva universal.^[2]

Ejemplo hipotético propio: una organización entrega una distinción por participación sostenida y otra por mejor actuación competitiva. Antes de compararlas habría que aclarar quién puede obtenerlas, si se anunciaron, qué conductas se valoran y cómo se comunica el criterio. El ejemplo no decide cuál reconocimiento resulta preferible. Un mismo procedimiento puede incorporar información sobre competencia y presiones sociales que deben analizarse conjuntamente. Estas preguntas también permiten identificar lo que falta en un informe breve que solo diga premio o incentivo. Precisar condiciones es parte de evaluar evidencia, no una instrucción para incrementar o retirar recompensas en cualquier situación.

Describir un reconocimiento antes de valorarlo

Objeto	Qué se ofrece o recibe
Expectativa	Si se anunció de antemano
Condición	Qué debe ocurrir para recibirlo
Comunicación	Cómo se presenta y comprende
Resultado	Qué variable se pretende estudiar
Preguntas de descripción, sin puntuación.	

La semejanza del premio no implica equivalencia de condiciones.

Ficha visual editorial para organizar una descripción. Los campos son preguntas de lectura de las fuentes y no un instrumento validado ni un procedimiento que determine la mejor recompensa. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Johnmarshall Reeve (2023); Martyn Standage (2023).

Qué muestran los experimentos con premios y tareas físicas

Standage presenta un estudio de Orlick y Mosher de 1978 sobre una tarea de equilibrio. Los niños que ya mostraban interés por ella fueron distribuidos en condiciones de recompensa esperada, recompensa inesperada, refuerzo social sin premio o ausencia de ambos. Cuatro días después se volvió a estudiar su motivación. El capítulo informa que quienes estaban en condiciones con premio dedicaron menos tiempo de elección libre a la tarea que quienes estaban en condiciones sin premio. Esa observación constituye evidencia sobre el procedimiento estudiado, con una actividad física y una población concretas.^[2]

La elección libre se utiliza en esa investigación como una forma de valorar interés: se observa el tiempo dedicado a la actividad cuando la persona puede elegir y carece de una razón externa o evaluativa para realizarla. No equivale a rendimiento competitivo ni a permanencia durante una temporada. Esa diferencia importa porque un efecto sobre elección posterior no demuestra por sí mismo menor habilidad o abandono de un deporte. La descripción de Standage interpreta los resultados desde el significado controlador de premios en ese contexto. La monografía conserva tanto la observación

como la interpretación teórica, sin transformarlas en una ley sobre cualquier reconocimiento.^[2]

El carácter experimental permite comparar condiciones manipuladas, pero no elimina límites de alcance. Ni la tarea de equilibrio ni la exposición breve reproducen todas las circunstancias de un equipo, una beca o un contrato deportivo. Tampoco toda actividad inicialmente interesante representa las obligaciones menos atractivas de un programa de entrenamiento. Estas diferencias son parte de la lectura del diseño. Una conclusión proporcionada se refiere a lo que se midió después del procedimiento y a la explicación que propone el capítulo. Ampliarla a otras experiencias requiere estudios pertinentes; no basta con compartir la palabra recompensa.

Standage incluye otros trabajos físicos y de deporte en su discusión de información y motivación, y reconoce que los acontecimientos pueden tener funciones diferentes. Por ello, la evidencia comentada no sostiene abolir premios como respuesta automática. Tampoco permite negar todos los efectos desfavorables porque existan ejemplos de reconocimiento útil. La pregunta adecuada conserva condición, población, interpretación y resultado. Cuando se informa que hubo menos tiempo de elección libre, conviene mantener esa medida en la explicación. Cambiarla por menos compromiso o peor rendimiento sin datos adicionales ampliaría la afirmación más allá de la fuente consultada.^[2]

Becas deportivas: evidencia heterogénea y contexto institucional

Las becas deportivas son un caso específico de recompensa revisado por Standage en relación con estudiantes de instituciones estadounidenses. El capítulo comenta investigaciones históricas en las que financiación, rendimiento y participación deportiva se relacionan. Este contexto no representa todos los países ni todas las modalidades de apoyo económico. Aquí no se revisan reglas actuales, requisitos de elegibilidad o decisiones financieras. Se estudia el significado motivacional atribuido al apoyo en investigaciones citadas, dentro de sus condiciones institucionales. La pregunta es qué información y qué presiones pueden acompañar una beca, sin reducirla a un efecto psicológico uniforme.^[2]

Standage resume un estudio de 1977 en jugadores varones de fútbol americano que relacionó beca con mayor motivación extrínseca y menor disfrute que en compañeros sin beca. En la extensión de 1980, con doce instituciones y varios deportes, los resultados fueron más complejos. La reducción no se observó del mismo modo en luchadores ni en mujeres de diversas disciplinas. El capítulo propone interpretar diferencias mediante la frecuencia y el significado del reconocimiento en aquel contexto histórico. Es una interpretación de hallazgos revisados; no una prueba de que género o modalidad deportiva causen por sí solos una respuesta específica.^[2]

El autor también comenta una investigación posterior sobre atletas que habían asistido a la Universidad de Missouri. La condición de beca se relacionó con motivación externa informada acerca de la etapa universitaria y con menor disfrute actual del deporte, considerando el tiempo transcurrido. Este resultado describe asociaciones entre la condición de beca, la motivación durante la etapa universitaria y el disfrute posterior, tal como las expone el capítulo. No permite reconstruir toda la trayectoria personal ni afirmar que la beca fue la causa exclusiva de una experiencia que continuó después. La descripción temporal debe distinguir lo informado acerca de la etapa universitaria, lo descrito en el momento de estudio y la interpretación sobre posibles consecuencias prolongadas.^[2]

Standage reconoce investigaciones sin el mismo efecto o con resultados complejos y recoge la necesidad de aclarar cuándo una beca funciona como información o control. Esa heterogeneidad es central para la lectura. No corresponde aconsejar rechazar apoyo económico a partir de una síntesis motivacional ni presentar recibirlo como señal automática de presión. Una investigación sobre un programa concreto tendría que considerar criterios de entrega, comunicación, expectativas, relaciones y experiencia de participantes. La distinción entre financiación y significado permite sostener una pregunta psicológica precisa sin convertir el capítulo en una valoración normativa de todas las becas deportivas.^[2]

Retroalimentación y competencia: más que decir algo positivo

Standage revisa un experimento con 84 participantes seleccionados por mostrar al menos un interés moderado en una tarea de equilibrio. Se compararon comentarios verbales positivos, negativos y ausencia de comentario. La exposición del capítulo informa aumento de motivación intrínseca con comentarios positivos y disminución con negativos, junto con un análisis de la función mediadora de competencia percibida. Esta evidencia relaciona una manipulación concreta con una medida concreta de interés. No demuestra que cualquier elogio mejore aprendizaje ni que una corrección técnica sea equivalente al mensaje negativo del experimento.^[2]

El mismo capítulo comenta una tarea de lanzamiento a blancos con jugadores de balonmano en la que se utilizó información ficticia de éxito o fracaso. Ese detalle del procedimiento importa: los estudios pueden manipular la información recibida para separar sus efectos de la ejecución real. Describirlas no constituye una recomendación de proporcionar datos falsos durante entrenamiento. La evidencia ayuda a estudiar cómo la percepción de competencia se relaciona con interés; una decisión aplicada debe conservar la diferencia entre ese procedimiento de investigación y comunicación fiable sobre una actuación. Se cita la revisión de Standage, sin simular lectura de los trabajos originales.^[2]

Chiviacowsky sitúa la retroalimentación en aprendizaje motor y explica que su tipo, significado y contenido pueden modificar motivación y aprendizaje. El interés no está únicamente en la valencia positiva o negativa. También importa si confirma aspectos correctos, permite actuar con autonomía o transmite una concepción de habilidad. La autora reúne varias líneas experimentales, algunas con tareas deportivas y otras con equilibrio, temporización u otras habilidades. Se mantienen esas diferencias porque aprender una tarea controlada y rendir en competición no son desenlaces equivalentes. Las relaciones revisadas aportan posibilidades de explicación, junto con límites de transferencia.^[3]

Reeve, como fundamento general, destaca que la estructura puede incluir expectativas claras, orientación y comentarios constructivos, pero su entrega puede ser comprensiva o presionante. Una información que ayuda a identificar un ajuste no tiene que presentarse como amenaza. Tampoco corresponde eliminar toda orientación para evitar control. Esta comparación deja abiertas preguntas sobre forma de entrega, criterio y experiencia, apoyadas en capítulos que estudian sus funciones. No se prescribe una proporción fija de elogios y correcciones. Las fuentes consultadas no aportan aquí una regla universal de frecuencia para toda habilidad, edad o etapa de aprendizaje.^[1]

Comentarios después de ensayos exitosos y percepción del avance

Una línea de investigación que Chiviacowsky revisa pregunta cuándo prefieren recibir información las personas que aprenden una habilidad. En los estudios comentados, los participantes solían solicitarla para confirmar ejecuciones satisfactorias. La autora explica que, si alguien distingue de forma adecuada ensayos mejores y peores, informar reiteradamente sobre errores grandes puede ser redundante. Confirmar qué salió bien puede ayudar a reconocer componentes que conviene conservar y afinar. Se trata de una interpretación vinculada a condiciones de aprendizaje, no de una afirmación de que las personas siempre conozcan sus errores o de que deba ignorarse toda ejecución deficiente.^[3]

El capítulo presenta un experimento que comparó retroalimentación sobre la mejor mitad y la peor mitad de los ensayos de cada bloque. Quienes recibieron información principalmente sobre ensayos mejores mostraron aprendizaje más eficaz de la tarea. La autora contrasta esa evidencia con la idea de que informar sobre errores mayores sería más importante para adquirir habilidades. La diferencia es relevante para comprender la función motivacional: recibir información de progreso puede sostener competencia percibida, además de orientar ajustes. Esta explicación no convierte la selección de ensayos en una fórmula fija para enseñar cualquier movimiento.^[3]

Chiviacowsky reúne estudios con tareas y poblaciones diferentes y comenta resultados sobre interés, confianza, autoeficacia y afecto. Esas variables permiten explorar cómo se relaciona información de éxito con aprendizaje, aunque no todos los estudios midan todos los componentes. La autora también presenta propuestas explicativas basadas en expectativas y relación entre metas y acción. Debe conservarse la diferencia entre un mecanismo propuesto y la observación que intenta explicar. El hecho de que una condición favorezca aprendizaje no demuestra, por sí solo, que se conozca toda la cadena psicológica o neural responsable.^[3]

Ejemplo hipotético propio: una persona está aprendiendo una habilidad y reconoce cuáles intentos fueron más precisos. Un comentario que confirme el componente correcto aportaría información diferente de una reiteración de errores que ya detectó. Antes de elegir cómo acompañarla sería necesario saber qué comprende, qué aspecto quiere ajustar y si puede discriminar la ejecución. El ejemplo no propone ocultar problemas ni atribuye mejoras garantizadas al reconocimiento. Muestra la utilidad de preguntar por lo que añade la información recibida: confirmación, orientación nueva o repetición de un juicio. Esa pregunta conserva el contenido técnico junto con su posible significado motivacional.

Elegir cuándo recibir información: qué compara un diseño apareado

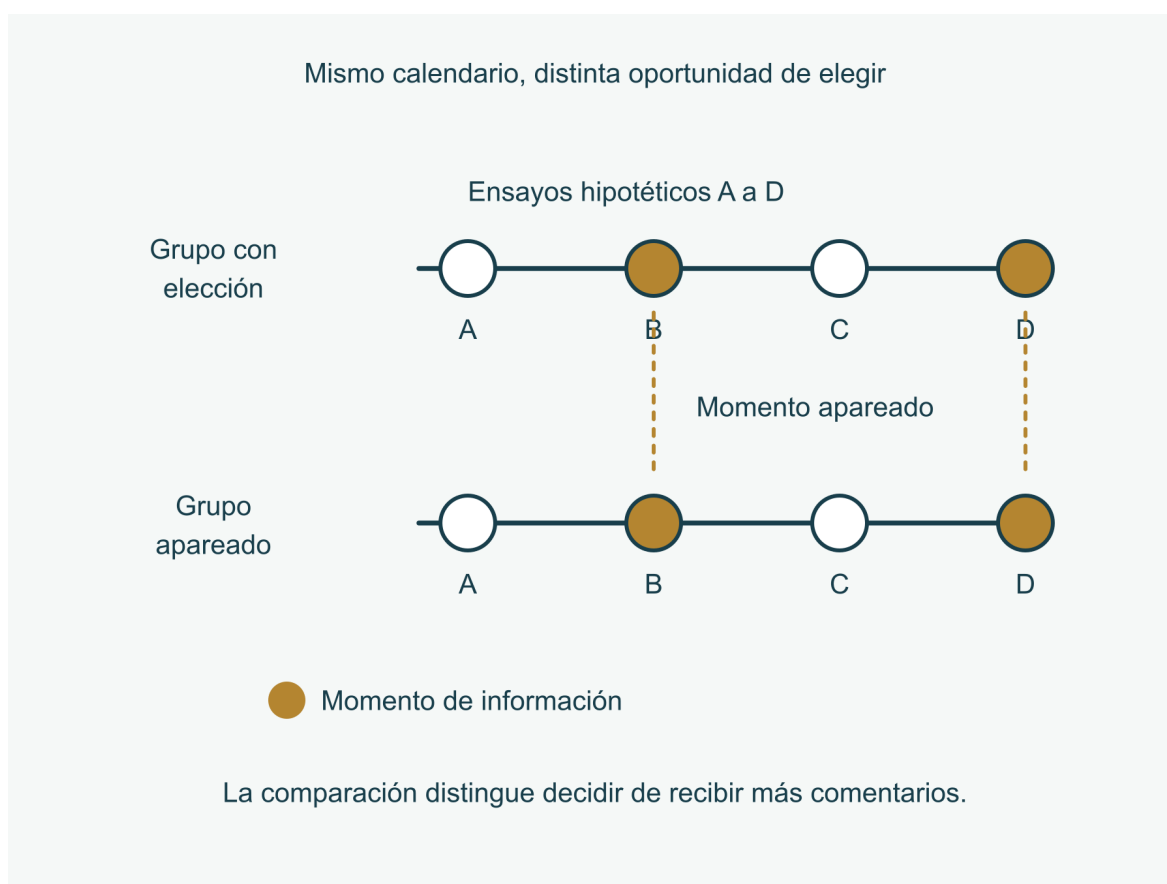
La retroalimentación autocontrolada permite a quien aprende elegir cuándo solicitar información durante la práctica. Chiviacowsky describe estudios que comparan esa oportunidad con un grupo que recibe un calendario apareado de información, denominado yoked. El calendario del segundo grupo reproduce el solicitado por el primero, aunque sus participantes no eligen los momentos. Esta organización separa, parcialmente, la oportunidad de decidir de la cantidad y secuencia de comentarios recibidos. Comprender el diseño evita concluir que un resultado favorable se explica simplemente porque un grupo recibió más información.^[3]

La autora revisa resultados favorables en tareas y poblaciones diversas, entre ellas niños, adultos jóvenes y personas mayores. Esa diversidad amplía las preguntas de investigación, pero no elimina diferencias entre habilidades o contextos. El diseño se relaciona con autonomía porque ofrece una decisión concreta durante el aprendizaje. También puede relacionarse con competencia: la persona suele solicitar información para confirmar una actuación satisfactoria. En consecuencia, elegir momentos y recibir confirmación pueden actuar conjuntamente. La autora examina precisamente la dificultad de distinguir esos componentes y señala estudios que intentan separarlos.^[3]

En términos interpretativos, una ventaja del grupo que decide puede corresponder a varias vías propuestas: sensación de agencia, expectativas, atención a la información

o confirmación de competencia. Para evaluar la explicación interesa saber qué variable se manipuló y cuáles se midieron. No se atribuye toda diferencia de aprendizaje a autonomía solo porque existiera elección. El calendario apareado mejora una comparación concreta, pero tampoco demuestra que la experiencia del comentario sea idéntica entre participantes. El mismo momento de información puede coincidir con ejecuciones diferentes. Estas distinciones mantienen la relación entre procedimiento y significado.

Ejemplo hipotético propio: en una actividad de precisión, una participante pide un comentario después del segundo intento. Otra lo recibe en el mismo punto porque sigue un calendario asignado. Ambas reciben información, pero la oportunidad de decidir difiere. El ejemplo utiliza una secuencia pedagógica inventada, no datos de un experimento. Permite visualizar qué mantiene semejante el diseño y qué pretende comparar. La transferencia a un equipo real requeriría considerar necesidades técnicas, seguridad, organización y posibilidades de comprender la tarea. La revisión de aprendizaje motor aporta evidencia y preguntas; no obliga a que todo comentario del entrenador dependa de una solicitud.



Ejemplo esquemático hipotético del diseño apareado que explica Chiviacowsky. Ensayos A a D y los momentos seleccionados son inventados para visualizar la comparación. El calendario se mantiene y la oportunidad de decidir cambia.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Suzete Chiviacowsky (2021).

Separar autonomía y competencia en la explicación del aprendizaje

Chiviacowsky describe un estudio en el que ambos grupos podían confirmar ejecuciones satisfactorias con la misma frecuencia, mientras se comparaba elegir información con recibirla mediante un calendario apareado. El grupo con elección mostró mayor autoeficacia y aprendizaje de la tarea. La autora interpreta que la oportunidad de control aportó una función motivacional adicional a la confirmación de éxito. Este resultado delimita mejor una explicación que la comparación simple entre recibir y no recibir comentarios. Aun así, se conserva como evidencia de una tarea y un procedimiento concretos, descritos en la revisión.^[3]

Otro experimento mantuvo posibilidades de solicitar retroalimentación y manipuló el criterio comunicado de buena actuación: exigente, accesible o sin criterio específico. Con un criterio difícil, las personas rara vez confirmaban éxito y mostraron menor autoeficacia y aprendizaje que los otros grupos. Esta observación resulta relevante porque ofrecer elección no elimina otras condiciones que influyen en la experiencia. La autora la utiliza para explicar que competencia frustrada puede limitar beneficios de autonomía. El capítulo presenta, además, condiciones donde la información solicitada no permitía confirmar la ejecución y los beneficios eran menores.^[3]

Los resultados invitan a conservar una explicación multicomponente. Elegir tiene significado, pero la información disponible, el criterio y la posibilidad de experimentar progreso también importan. No corresponde inferir que autonomía sustituye competencia o que confirmar éxito elimina toda necesidad de elección. La comparación utiliza procedimientos que procuran separar componentes para estudiar sus contribuciones. En una práctica real, podrían coexistir varias experiencias y habría que documentarlas. Esta diferencia entre un diseño delimitado y un entorno completo es relevante para valorar propuestas basadas en resultados de laboratorio.

Ejemplo hipotético propio: una instructora permite solicitar comentarios, pero define éxito mediante un criterio que una persona aún no puede alcanzar. La participante puede elegir cuándo preguntar y recibir reiteradamente una señal de que no cumple. El ejemplo no establece qué efecto ocurrirá; plantea que oportunidad de decidir y experiencia de competencia necesitan valorarse por separado. Sería pertinente conocer cómo se formuló el criterio, qué aprendizaje previo existe y qué información ayuda a reconocer avances. Esta lectura no recomienda rebajar todos los estándares. Distingue claridad y desafío de una situación donde la información no permite comprender o confirmar ningún progreso.

Comparación social y temporal: qué referente transmite la información

Chiviacowsky distingue información comparativa social de información comparativa temporal. La primera se refiere a la actuación frente a otras personas; la segunda, a cambios respecto de actuaciones anteriores propias. Los referentes no son intercambiables. Una persona puede mejorar con relación a sí misma mientras su posición frente a un grupo permanece igual, o ocupar una posición favorable sin que haya cambiado su ejecución. Esta distinción permite estudiar cómo se construye competencia percibida y qué información comunica el comentario. La autora revisa ambas formas dentro de investigación sobre aprendizaje motor.^[3]

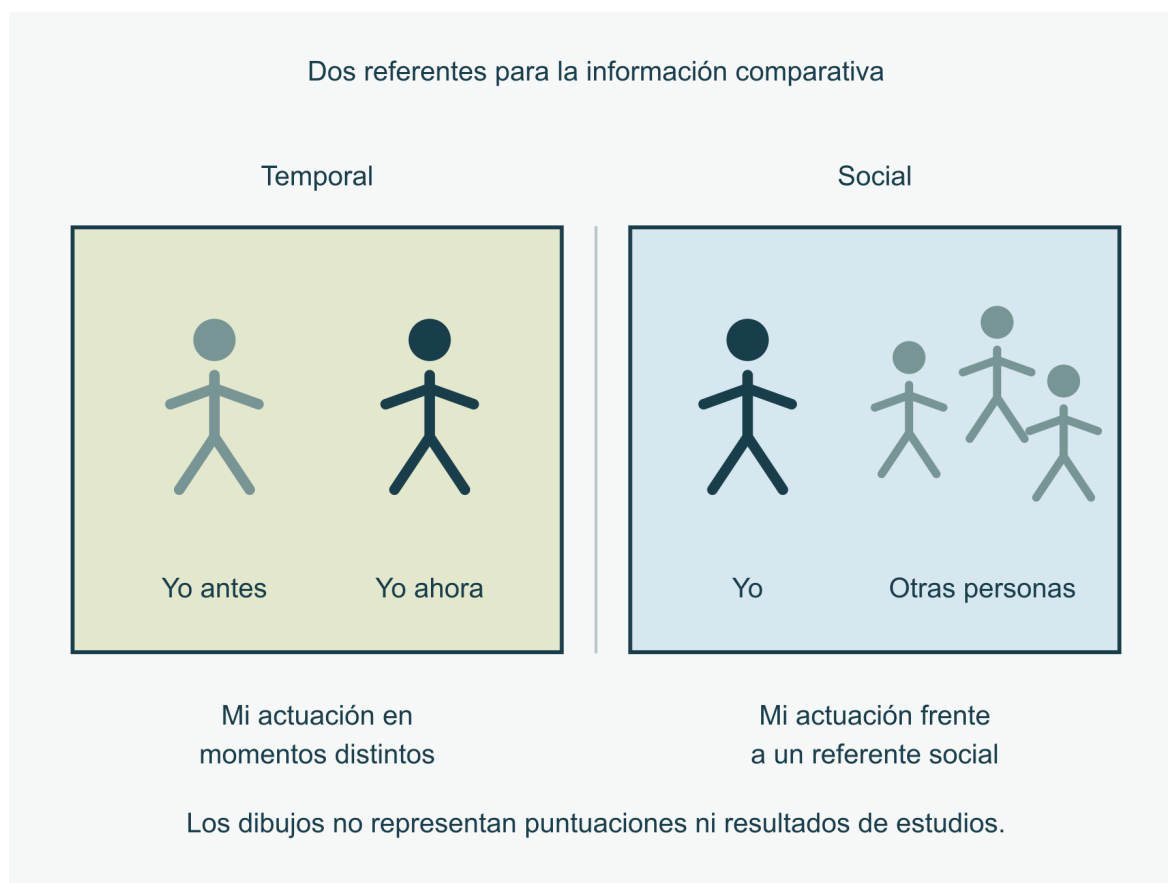
En un experimento que el capítulo comenta, se proporcionó información comparativa ficticia indicando una posición alta o baja frente a otros participantes. Los resultados mostraron diferencias de aprendizaje de equilibrio. Aquí se preserva la naturaleza ficticia del mensaje: el diseño manipuló la percepción comparativa y no se limitó a comunicar clasificaciones reales. Su utilidad para comprender efectos de información no equivale a una propuesta de inventar posiciones durante entrenamiento. Una descripción aplicada debe separar conocimiento obtenido mediante manipulación experimental de procedimientos adecuados para informar sobre una actuación real.^[3]

La línea temporal incluye estudios que compararon mensajes de mejora gradual con mensajes de deterioro. Chiviacowsky también comenta una tarea de putt de golf en la que información temporal favorable se comparó con ausencia de información comparativa. Ese trabajo aporta un ejemplo de habilidad deportiva, dentro de un diseño de aprendizaje de la tarea. No se presenta como evidencia de un cambio completo en rendimiento competitivo de golfistas expertos. El alcance depende de quiénes participaron, de la práctica y del resultado valorado. Mantener esa precisión permite reconocer pertinencia deportiva sin ampliar el hallazgo más allá de lo descrito.^[3]

Standage añade que los resultados competitivos transmiten información sobre competencia, aunque la valoración subjetiva de la actuación también importa. Una derrota no describe de forma suficiente lo que una persona considera progreso o actuación competente. La comparación entre ambos capítulos no produce contradicción necesaria: uno examina referentes informativos durante adquisición motora; el otro revisa motivación en entornos de deporte y competición. La lectura debe conservar las tareas y distinguir posición, mejora propia y significado experimentado. No se deduce que comparación social sea siempre dañina ni que comparación temporal resulte suficiente para toda decisión de entrenamiento.^[2]

La autora relaciona los comentarios comparativos con evaluaciones de competencia e interés, y describe medidas adicionales que ayudan a examinar la explicación. En

algunas tareas, personas mayores informaron menor nerviosismo o preocupación por capacidad; en estudios con niños se valoraron competencia percibida y persistencia. Los resultados no se reúnen aquí como un efecto único: permiten reconocer que la información puede relacionarse con experiencias distintas de la ejecución. Para interpretar una mejora conviene conocer si se midió también la experiencia propuesta como mecanismo. Una explicación sobre autovaloración tiene más contenido cuando se especifica qué información y qué medidas se utilizaron.^[3]



Representación original de referentes comparativos. Las siluetas permiten identificar quiénes o qué momentos se comparan, sin indicar mejora real, clasificación ni magnitud de diferencias. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Suzete Chiviacowsky (2021).

Elogio de la persona y comentario sobre un proceso de aprendizaje

Chiviacowsky revisa estudios sobre concepciones de habilidad: considerarla aprendible y modificable o entenderla como capacidad fija. El capítulo examina cómo mensajes positivos distintos pueden inducir esas perspectivas durante una tarea. Un elogio genérico de la persona y un comentario sobre una ejecución concreta pueden diferir en lo que comunican sobre competencia. Esta distinción añade contenido a la pregunta por comentarios positivos. No basta con que la frase parezca favorable; interesa qué sugiere acerca de cómo se aprende y qué ocurre ante un ensayo que luego resulta menos satisfactorio.^[3]

En un experimento con niños que practicaban golpeo de balón, el capítulo describe mensajes genéricos sobre capacidad y mensajes referidos a la actuación. Después, ambos grupos recibieron el mismo comentario negativo. Quienes habían recibido mensajes que inducían una visión aprendible mostraron mejor ejecución posterior. Un segundo experimento extendió la pregunta a lanzamientos hacia un blanco y valoró efectos después de veinticuatro horas. Los diseños aportan evidencia sobre mensajes y respuesta a dificultades, sin establecer una etiqueta permanente de habilidad o mentalidad para cada niño.^[3]

La autora señala que esta línea sigue siendo limitada y necesita más investigación. También formula una conclusión relevante: no todos los comentarios positivos resultan igualmente beneficiosos para aprendizaje motor. Diferencias sutiles de redacción pueden acompañar consecuencias distintas. Esa observación evita una regla de elogiar más sin precisar qué se comunica. A la vez, no justifica eliminar todo reconocimiento personal ni concluir que una sola frase determine el desarrollo completo. Las afirmaciones se mantienen vinculadas a tareas, manipulaciones y periodos estudiados, con el alcance que la revisión permite.^[3]

Ejemplo hipotético propio: durante una práctica se reconoce que la participante ajustó un componente de la ejecución. Ese comentario identifica un proceso observable diferente de afirmar que posee una capacidad extraordinaria e invariable. El ejemplo no demuestra que una formulación vaya a producir un efecto favorable. Sirve para preguntar qué evidencia sostiene el comentario y qué expectativa transmite sobre cambios posibles. Una dificultad posterior podría interpretarse de varias maneras y necesitaría información adicional. La comparación conecta contenido, aprendizaje y significado, sin proponer una frase universal ni atribuir resultados a una persona real.

El capítulo distingue mensajes de retroalimentación de instrucciones que presentan la habilidad como aprendible o fija. Algunos trabajos con personas adultas estudiaron estas instrucciones durante equilibrio o seguimiento de una tarea, con resultados sobre nerviosismo, autoeficacia e interés. Su presencia aporta un contraste: una perspectiva sobre capacidad puede comunicarse antes de ejecutar y también al comentar un intento. No se considera que ambas manipulaciones sean idénticas. Para comparar investigaciones se necesita conservar el momento, el contenido y la tarea. Esta precisión permite examinar una explicación sobre concepciones de habilidad sin atribuir todos los efectos a un elogio posterior.^[3]

Qué se reconoce también forma parte del mensaje

Ejemplo sobre una actuación

Este intento fue más preciso.



Refiere un intento y una propiedad de su ejecución.

Ejemplo sobre capacidad global

Tienes un talento excepcional.



Describe a la persona con un juicio general.

Ejemplos de redacción hipotéticos propios para distinguir el referente de un comentario, inspirados en la pregunta que revisa Chiviacowsky. No son citas del libro ni fórmulas probadas de intervención. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Suzete Chiviacowsky (2021).

Información correctiva, estructura y relación con quien aprende

El análisis motivacional no reduce toda orientación a presión. Reeve presenta estructura como expectativas claras, guía para responder a ellas y comentarios constructivos. También destaca que esa estructura puede comunicarse de maneras diferentes: comprensivas o controladoras. Esta formulación pertenece al capítulo general y reúne investigaciones de varios ámbitos. Su relevancia conceptual para leer deporte consiste en distinguir el contenido de una instrucción de la forma de relación. Standage, en su revisión deportiva, incluye claridad, desafío ajustado y retroalimentación relevante entre apoyos a competencia, junto con condiciones de apoyo a autonomía.^{[1] [2]}

Retirar orientación no equivale por sí mismo a apoyar autonomía. En la revisión general de Reeve se examina la experiencia de abandono y la necesidad de ayuda cuando la persona no sabe cómo proceder. No se presenta esa evidencia educativa como hallazgo nuevo en equipos deportivos. Se utiliza como contraste conceptual: permitir decidir y dejar sin información son condiciones distintas. La evaluación debe preguntar qué recursos permiten comprender y ejercer la elección. Una ausencia de

comentarios puede tener significados diferentes según experiencia previa, tarea y necesidad de orientación; el nombre autonomía no resuelve esas diferencias.^[1]

Chiviacowsky destaca que la investigación revisada se ha centrado especialmente en autonomía y competencia, mientras la función de comentarios que apoyen relación necesita más experimentación. También señala que muchas tareas se practicaron individualmente, aunque el aprendizaje motor puede producirse en grupos. Estos límites importan para interpretar una práctica colectiva: la experiencia frente al entrenador y frente a compañeros no queda completamente representada por una sesión individual. El capítulo propone investigar esa dimensión. No afirma que ya se conozca toda la relación causal entre un tono de reconocimiento, pertenencia y aprendizaje dentro de un equipo.^[3]

Ejemplo hipotético propio: una corrección identifica un ajuste y permite consultar dudas, dentro de una relación de respeto. Se puede investigar cómo se recibe esa información sin confundirla con elogio, castigo o abandono. El ejemplo no establece una técnica de eficacia comprobada ni prescribe un tono único. Plantea información relevante para valorar la práctica: claridad del componente, oportunidad de comprender, experiencia de presión y contexto de relación. Mantener esas preguntas permite interpretar comentarios positivos y correctivos con mayor precisión que clasificarlos solamente por su valencia favorable o desfavorable.

Reeve presenta apoyo a autonomía y control interpersonal como dimensiones diferentes en el modelo de doble proceso. Un nivel bajo de una no implica automáticamente un nivel alto de la otra. Esta formulación general ayuda a plantear preguntas separadas sobre una comunicación: qué apoyo ofrece y qué presiones transmite. Standage observa variaciones de comportamientos percibidos en contextos deportivos y la posible mezcla de prácticas entre situaciones. La comparación no supone que un mensaje favorable compense cualquier presión restante. Invita a describir componentes concretos del entorno, sin convertir una impresión global de buen entrenador en evidencia de todas sus condiciones motivacionales.^{[1] [2]}

Cómo valorar una propuesta sin convertir la evidencia en receta

Una propuesta de utilizar premios o cambiar comentarios necesita identificar el acontecimiento, la condición de entrega y el resultado que pretende valorar. Es diferente preguntar por interés en una tarea, aprendizaje retenido, continuidad deportiva o experiencia de competencia. También conviene aclarar qué fundamento se usa: una proposición general, un estudio deportivo o una investigación de aprendizaje motor. Esta organización es una propuesta editorial de lectura de las fuentes. No constituye un protocolo validado de intervención. Su función es hacer visible qué afirmación se pretende sostener y qué evidencia disponible guarda relación con ella.

Ejemplo hipotético propio: un club plantea reconocer progresos durante una temporada. Antes de afirmar que mejorará la motivación habría que describir qué progreso se reconoce, si el procedimiento crea expectativas, quién interpreta el mensaje y cómo se valorará la experiencia. Si se busca aprendizaje motor, se necesitaría distinguir ejecución inmediata de una evaluación posterior. Si se busca permanencia, sería necesario registrar continuidad y sus condiciones. El ejemplo no inventa eficacia ni predice un efecto. Organiza preguntas que requieren evidencia diferente, evitando sustituir un resultado por otro solo porque ambos parezcan favorables.

Las fuentes consultadas ofrecen aportes complementarios. Reeve organiza el significado funcional y sus condiciones en un marco general. Standage conserva aplicaciones deportivas y heterogeneidad de resultados, especialmente en becas. Chiviacowsky aporta diseños de aprendizaje motor para estudiar momentos de información, elección, comparación y mensajes de habilidad. Ninguna se toma como inventario completo de la evidencia de 2026. Los estudios comentados se conocen mediante estas revisiones, y las afirmaciones se atribuyen a sus capítulos. La transferencia entre ámbitos se presenta como pregunta o propuesta que necesita contraste, no como resultado ya establecido.^{[1] [2] [3]}

Chiviacowsky señala futuras líneas sobre relación, aprendizaje colectivo y mecanismos explicativos. Standage solicita mayor precisión para describir condiciones y técnicas aplicadas en deporte. Estas propuestas son parte del estado de la discusión en las obras de 2021 y 2023. No permiten afirmar que tales incertidumbres se hayan resuelto después. Una conclusión proporcionada mantiene que contenido, contingencia y significado son dimensiones relevantes de un acontecimiento motivacional, y que sus efectos requieren especificar población, tarea y medida. Valorar una recompensa o comentario consiste en conservar esas condiciones al interpretar la evidencia disponible.^{[2] [3]}

Referencias bibliográficas

1. Reeve, J. (2023). Cognitive evaluation theory: The seedling that keeps self-determination theory growing. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 33–52). Oxford University Press.

Cognitive Evaluation Theory: The Seedling That Keeps Self-Determination Theory Growing

2. Standage, M. (2023). Self-determination theory applied to sport. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 701–723). Oxford University Press.

Self-Determination Theory Applied to Sport

3. Chiviacowsky, S. (2021). The motivational role of feedback in motor learning: Evidence, interpretations, and implications. In M. Bertollo, E. Filho, & P. C. Terry (Eds.), *Advancements in mental skills training* (pp. 44–56). Routledge.

The Motivational Role of Feedback in Motor Learning: Evidence, Interpretations, and Implications

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