Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Motricidad Humana y Deportes

CLIMA MOTIVACIONAL EN GIMNASTAS INFANTILES, JUVENILES Y MAYORES

Título a obtener: Lic. En educación física y deportes

Tesista: Oriana Gottig

Tutora: Florencia Todarello

Diciembre, 2020

Agradecimientos

Desde el inicio de mi carrera, tuve la oportunidad de cursar la materia Psicología Evolutiva y conocer allí lo que se convertirá en mi futura carrera profesional. A partir de ese momento, tuve la suerte de contar con el incentivo constante de Marcelo Morillo, quien fue guía de mi formación en el ámbito de la psicología del deporte, fomentando el ingreso a la carrera Licenciatura en Psicología hace tres años. También, por intermedio de Marcelo conocí a Florencia Todarello, a quien voy a estar eternamente agradecida por la dedicación y compromiso con que me guio en la elaboración de este trabajo.

Fuera del ámbito académico, agradezco a mi familia que fue un sostén inmenso durante la carrera y siempre confió en mí. A mis amigas que acompañaron en este proceso y, sobre todo, a Sofía Spretz con quien compartí y atravesé a la par estos cuatro años. Por último, agradezco a las gimnastas que se prestaron para ser evaluadas con el propósito de obtener el título de grado.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir el clima motivacional creado por los entrenadores, percibido por las deportistas que practican gimnasia artística. Se evaluaron 74 gimnastas de la Provincia de Buenos Aires con edades comprendidas entre 11 y 24 años, de las cuales 21 son gimnastas de categoría infantil (28,4%), 29 de categoría juvenil (39,2%) y 24 de categoría mayor (32,4%). Se les aplico la adaptación española del Cuestionario de Clima Motivacional (Balaguer, Castillo, Duda y Tomás, 2009) y se obtuvo que las gimnastas de las tres categorías perciben que su entrenador crea un clima motivacional mayormente empowering que disempowering. En cuanto a las comparaciones, no se han encontrado diferencias significativas del clima en función de las categorías, cantidad de horas de entrenamiento semanales y cantidad de años de entrenamiento de las gimnastas.

Palabras claves: Gimnasia Artística, Adolescencia, Clima Motivacional, Empowering, Disempowering

Abstract

The present study aimed to describe the motivational climate created by the coaches perceived by the athletes who practice artistic gymnastics. 74 gymnasts from the Province of Buenos Aires with ages between 11 and 24 years were evaluated, of which 21 are gymnasts of the infantile category (28.4%), 29 of the youth category (39.2%) and 24 of the older category (32.4%). The Spanish adaptation of the Motivational Climate Questionnaire was applied to them (Balaguer, Castillo, Duda and Tomás, 2009) and it was obtained that the gymnasts of the three categories perceive that their coach creates a motivational climate that is mostly empowering than disempowering. Regarding the comparisons, no significant differences were found in the climate depending on the categories, number of hours of weekly training and number of years of training of the gymnasts.

Keywords: Artistic Gymnastics, Adolescence, Motivational Climate, Empowering, Disempowering

Contenido

Agradecimientos **1**
Resumen **2**
Abstract **3**
Contenido **4**
Índice de tablas **5**
Índice de figuras **5**
Capítulo 1. Planteamiento del Problema **6**
1.1 Introducción 6
1.2 Antecedentes 8
1.3 Justificación y Relevancia 11
1.4 Pregunta de Investigación 11
1.5 Objetivos 12
1.5.1 Objetivo General 12
1.5.2 Objetivos Específicos 12
1.6 Hipótesis 12
Capítulo 2. Marco Teórico **13**
2.1 Deporte: Gimnasia Artística 13
2.1.1 Aparatos de la Gimnasia Artística 14
2.1.2 Categorías de la Gimnasia Artística 15
2.2 Desarrollo Cognoscitivo Del Niño y Adolescente 15
2.2.2 Adolescencia 16
2.3 Motivación 17
2.3.1 Teoría de la Autodeterminación 18
2.3.2 Teoría de las Metas de Logro 19
2.3.3 Clima Motivacional 20
Capítulo 3. Marco metodológico **22**
3.1 Diseño 22
3.2 Participantes 22
3.3 Instrumentos 23
Capítulo 4. Resultados **26**
4.1 Descriptivos de la Muestra 26
4.2 Prueba de Normalidad 27
4.3 Comparaciones 28
Capítulo 5. Discusión y Conclusiones **32**
Referencias Bibliográficas **35**
Anexos **41**

Índice de tablas

Tabla 1:*Estadios del desarrollo cognitivo* 16

Tabla 2:*El continuo de la autodeterminación* 19

Tabla 3:*Descriptivos de los datos sociodemográficos de la muestra* 22

Tabla 4:*Descriptivos de las variables de Clima según las categorías de las gimnastas* 26

Tabla 5:*Prueba de normalidad en las variables de clima* 28

Tabla 6:*Comparaciones de clima según años de entrenamiento a través de estadístico U de Mann Whitney* 29

Tabla 7:*Comparaciones de clima según las categorías a través del estadístico H de Kruskal Wallis* 29

Tabla 8:*Comparaciones de clima según horas de entrenamiento por semana a través del estadístico U de Mann Whitney* 30

Tabla 9:*Comparaciones de Estilo Controlador y Clima Disempowering con Categorías y Años de entrenamiento a través del estadístico F de Anova* 30

Tabla 10:*Comparaciones de Estilo Controlador y Clima Disempowering con Horas semanales de entrenamiento* 31

Índice de figuras

Figura 1 *Clima Empowering y Disempowering* 21

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1 Introducción

En el deporte, según Carlstedt (2004), los componentes psicológicos y emocionales trascienden los aspectos puramente físicos, técnicos y tácticos de la ejecución deportiva, es así como el éxito y/o el fracaso de un deportista depende de la combinación de capacidades condicionales físicas, técnicas, tácticas y también psicológicas. A partir de esta afirmación, resulta imprescindible estudiar las variables psicológicas que intervienen en el rendimiento y en el éxito deportivo, como es en este caso la motivación.

Partiendo del punto de vista de que la motivación es un factor determinante en cualquier actividad humana, se debe tener en cuenta que además de influir en la competencia y en el rendimiento para alcanzar los logros deportivos, ayuda a comprender qué es lo que mantiene y/o eventualmente produce el retiro de las personas de la práctica deportiva (Weinberg, 2009). En relación al clima motivacional percibido en los ambientes deportivos, este tiene un rol fundamental en el proceso de socialización de los niños y adolescentes (Martínez Martínez, 1998), en donde los agentes de socialización no solo son individuales, sino que pueden ser también grupales o institucionales (Escarti, 1994), siendo sobre todo la figura del entrenador la que cobra más relevancia en ese trabajo. La influencia que ejerce el entrenador como líder deportivo y su importancia en los incrementos de la motivación deportiva han sido estudiadas por Crespo y Balaguer (1994), los cuales determinaron que el estilo de decisión del entrenador, su conducta de apoyo social, la conducta de entrenamiento e instrucción del entrenador y su conducta de recompensa (feedback positivo), siempre que se utilicen criterios equitativos, surgen como los aspectos de mayor influencia en la motivación de los deportistas.

Cabe resaltar que, a pesar de ello, son muchos deportistas los que afrontan una excesiva presión social y familiar en su práctica deportiva, lo cual se convierte en un factor negativo en la motivación hacia el deporte, generando un ambiente de aburrimiento, desinterés, falta de ocio, exceso de exigencia e incluso fobia hacia el deporte, provocando así el abandono deportivo y muchas veces un rechazo definitivo hacia la práctica deportiva, con los riesgos para la salud que conlleva esto (Latorre, et al., 2009). Es por eso que los deportistas pueden

considerarse una población de riesgo en cuanto a su salud psicológica (Garcés de Los Fayos, 2004).

Debido a la importancia de la motivación en la práctica deportiva y a los fines de esta investigación, cabe resaltar que, la gimnasia artística es un deporte de iniciación temprana, en donde a pesar de ello, el niño no debe ser tomado como un adulto en miniatura sino un ser en evolución al que se le deben adaptar las actividades evitando esfuerzos superiores a su capacidad tanto física como mental y no viceversa (Pancorbo y Blanco, 1990). Es por ello, que se buscara indagar acerca de cómo es el clima motivacional que perciben las gimnastas de las categorías Infantil, Juvenil y Mayor y qué diferencias existen en función de la categoría, horas de entrenamiento y años en la práctica.

1.2 Antecedentes

Son escasos los estudios rastreados que abordan la gimnasia artística desde estas variables psicológicas. Dentro de los encontrados, los autores coinciden en la importancia de la motivación en el deporte (Ceccini, et al., 2004; Lopez-Walle, et al.,2011; Martínez Martínez, 1998; Álvarez, et al., 2013; Cordo-Cabal, et al., 2019; Castro, et al., 2017; Ruiz-Sánchez, et al., 2017; Gutierrez-Garcia, et al., 2019; Castillo Jimenez et al., 2017; Cervelló, et al., 2002)

En relación al clima motivacional percibido, Ceccini, et al (2004) evaluaron a 96 sujetos entre 14 y 16 años que practicaban Atletismo y obtuvieron que estos percibieron un clima alto de tarea y un clima moderado de implicación en el ego, y en el caso de los deportistas, demostraron una alta orientación a la tarea y moderada orientación al ego. En esta misma línea, López-Walle, et al. (2011) estudiaron a 651 sujetos entre 11 y 18 años que practicaban deportes individuales y cumplían con la condición de entrenar más de tres días a la semana con sesiones de entrenamiento superiores a dos horas diaria. Se encontró que cuando los deportistas percibían que los entrenadores creaban un clima de implicación en la tarea, informaban de una mayor motivación autodeterminada y, por el contrario, cuando los deportistas percibían un clima de implicación en el ego, indicaron una menor motivación autodeterminada. Además, establecieron que la motivación autodeterminada actuaba como un predictor positivo de la autoestima, mientras que los tipos de regulación menos autodeterminados conducirán a un malestar.

Ambos resultados reflejan la importancia del entrenador, por un lado, en el desarrollo de la autoestima de sus jugadores a través de la motivación, sugiriendo que los deportistas conseguirán una motivación más adaptativa cuando el entrenador genere un clima motivacional en el que se promueva el aprendizaje, se potencie el esfuerzo y se promueva la cooperación (López Walle, et al., 2011) y, por otro lado, como el entrenador puede incidir favorablemente en la autoconfianza, estado de ánimo de sus alumnos y motivación intrínseca antes y después de una competición deportiva (Ceccini, et al., 2004).

Por otro lado, incorporando la variable experiencia, los jugadores de deportes colectivos (balonmano, voleibol, baloncesto y fútbol) con más experiencia deportiva percibieron un mayor clima de tarea y una mayor creencia sobre las causas del éxito basadas en la capacidad y las técnicas de engaño (uso de conductas engañosas) que los más inexpertos (Cordo-Cabal, et al., 2019). Asimismo, los deportistas profesionales y semiprofesionales de judo obtuvieron valores más altos en Clima Tarea, Aprendizaje Cooperativo y Esfuerzo/Mejora que los deportistas amateurs y aficionados. Sin embargo, los deportistas de niveles competitivos más altos no tuvieron niveles más altos en el Clima Ego y en su categoría Rivalidad, como podría intuirse (Castro, et al., 2017). Asimismo, Ruiz-Sánchez, et al. (2017) concluyeron, a partir de 479 jugadores de balonmano, que aquellos con mayor experiencia deportiva percibieron sobre todo un clima de competición y mayor miedo al fallo, además, se demostró que a mayor clima implicado hacia la tarea menor probabilidad de sentir miedo a perder el interés de otros.

Por su parte, Gutierrez-Garcia, et al. (2019) determinaron, a partir de 97 *pitchers* de béisbol, el papel moderador de la motivación autónoma entre la diversión en la práctica deportiva y la percepción del clima empowering. Así como también, Cervelló, et al. (2002) establecieron una relación directa entre el clima motivacional orientado al ego y los componentes cognitivos y somáticos de la ansiedad. Por otra parte, la orientación disposicional al ego se muestra como predictor significativo y negativo de la ansiedad cognitiva y la orientación disposicional a la tarea predice la autoconfianza de forma positiva.

En relación a las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación), Castillo Jimenez et al. (2017) estudiaron en 240 jóvenes jugadores de fútbol el papel mediador de las mismas de dos maneras: primero como variable compuesta y luego como dimensiones separadas. Los resultados mostraron en la primera que el clima empowering favorece la motivación autodeterminada a través de las necesidades psicológicas básicas, mientras que, en el segundo el clima empowering fue predictor positivo de la motivación autodeterminada a través de la satisfacción de la necesidad de autonomía. Destacando así, la importancia de potenciar el clima empowering en el contexto deportivo, ya que además de propiciar la

satisfacción de cada una de las necesidades, favorece el desarrollo de la motivación autodeterminada, principalmente a través de la satisfacción de la necesidad de autonomía.

En cuanto a la gimnasia artística, Álvarez, et al. (2013) evaluaron a gimnastas de edades comprendidas entre los 15 y los 21 años y obtuvieron que las mismas percibían en mayor medida que su entrenadora creaba un clima alto de implicación en la tarea y, en cuanto a su orientación, estas tenían una mayor orientación al ego que a la tarea. Además, alcanzaron valores altos en todas las dimensiones evaluadas de la cohesión y, en los valores de las habilidades psicológicas, se encontraron por encima de la media con excepción del control visuo-imaginativo y de la autoconfianza (los cuales incrementaron luego de su intervención). De igual forma, Pineda Espejel (2011), estudió a 107 atletas de gimnasia artística de ambas ramas, y obtuvo así que las gimnastas perciben que su entrenador crea un clima motivacional más orientado a la tarea en el contexto deportivo, sin importar la categoría de la competición; los varones, por su parte, perciben un clima más orientado al ego, siendo éste más acentuado en los gimnastas juveniles que en los infantiles.

Incorporando el constructo de percepción de las causas del éxito al clima motivacional, Martínez Martínez (1998) evaluó a 543 gimnastas entre los 6 y los 21 años, registrando los mismos resultados que la investigación antes mencionada y, en cuanto a la percepción de las causas del éxito, las gimnastas muestran que a veces piensan que la apariencia es importante para tener éxito, es decir, creen que conseguirán el éxito si saben causar buena impresión; muestran que a menudo piensan que el esfuerzo es importante para tener éxito, es decir, creen que conseguirán el éxito si les gusta mejorar, si se entrenan duro, si les gusta entrenar; y, las gimnastas demuestran que a veces para tener éxito tienen que ser superiores, es decir, creen que para tener éxito deben ser mejores gimnastas que las demás y que deben ser mejores que otras gimnastas. En esta misma línea, Cordo-Cabal, et al. (2019) indagaron acerca del clima motivacional y las creencias sobre las causas del éxito en función del género, la edad y los años de experiencia deportiva con una muestra compuesta por 239 jugadores de deportes en conjunto federados (balonmano, vóley, básquet y futbol). Los resultados revelaron que los deportistas percibieron un mayor clima de tarea y creyeron que la principal

causa del éxito es el esfuerzo. Las mujeres mostraron niveles más altos en el clima implicado en la tarea y en el esfuerzo que los hombres.

Las investigaciones señaladas hasta aquí marcan la importancia del clima motivacional percibido en el deporte y plantean la importancia de potenciar el clima empowering ya que de esta forma los deportistas conseguirán una motivación más adaptativa (López-Walle, et al., 2011) y, además, porque este tipo de clima favorece el desarrollo de la motivación autodeterminada (Castillo Jiménez et al., 2017) siendo esta última predictor de una buena autoestima (López-Walle, et al., 2011). Mientras que, si el deportista percibe un clima más disempowering se encontró que este tiene una relación directa con los componentes somáticos y cognitivos de la ansiedad (Cervelló, et al., 2002). Es por ello que se resalta la importancia del entrenador para los deportistas ya que con el clima motivacional creado pueden incidir en la autoconfianza, el estado de ánimo y la motivación intrínseca de los deportistas (Ceccini, et al., 2004).

Por último, en cuanto a las gimnastas, se encontró que perciben un clima mayormente empowering sin importar la categoría a la que pertenezcan (Álvarez, et al., 2013; Pineda Espejel, 2011; Martínez, 1998).

1.3 Justificación y Relevancia

La importancia de este trabajo radica, principalmente, en la poca indagación acerca del clima motivacional percibido por deportistas que practican deportes individuales y, sobre todo, en la gimnasia artística. Así como también, podrá brindar ayuda y conocimiento a los entrenadores del deporte ya que el clima motivacional percibido influye en la motivación y bienestar del deportista como en su deseo de abandonar o continuar practicando el deporte.

1.4 Pregunta de Investigación

¿Cómo es el clima motivacional creado por el entrenador percibido por las gimnastas y qué diferencias existen en función de la categoría, horas de entrenamiento y años en la práctica?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Describir el clima motivacional percibido por las deportistas que practican gimnasia artística.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Describir el clima motivacional percibido por las gimnastas de la categoría infantil.
- Describir el clima motivacional percibido por las gimnastas de la categoría juvenil.
- Describir el clima motivacional percibido por las gimnastas de categoría mayor.
- Comparar el clima motivacional según la categoría de las gimnastas.
- Comparar el clima motivacional según la cantidad de horas semanales de entrenamiento de las gimnastas.
- Comparar el clima motivacional según la cantidad de años que practican el deporte.

1.6 Hipótesis

Hipótesis n° 1: Las gimnastas tanto de la categoría infantil, juvenil y mayor perciben un clima mayormente empowering que disempowering.

Hipótesis n° 2: Las gimnastas con mayor cantidad de años de entrenamiento percibirán un mayor clima disempowering.

Hipótesis n° 3: Las gimnastas con mayor cantidad de horas semanales de entrenamiento tendrán un mayor clima disempowering.

Hipótesis n° 4: Las categorías infantil y juvenil tendrán un clima motivacional más empowering que las mayores.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1 Deporte: Gimnasia Artística

El concepto deporte, posee gran variedad y composición de definiciones. Castejón (2001), por su parte, considera al deporte como la actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo.

Dentro de los deportes existentes, la Gimnasia artística, es definida por Araujo (2004) como aquella disciplina de movimientos con gran amplitud, de rigurosa ejecución y movimientos precisos que provocan la sensación de que todo es simple, donde se busca el perfeccionismo de ejecución y del aprendizaje de las gimnastas. Muchas veces, la gimnasia es practicada sólo desde un enfoque competitivo y orientado a la victoria, que conlleva como lo menciona Torres y Rodríguez (2006), a someterse a programas de entrenamiento cuyo objetivo pareciera ser la producción de campeonas y no su desarrollo integral, dedicando seis u ocho horas al día al entrenamiento deportivo durante la edad escolar lo cual compromete la posibilidad de explorar otras habilidades, deseos e inquietudes. Asimismo, a muchos de los niños involucrados en este tipo de deportes se les exige un entrenamiento que va más allá de sus capacidades físicas y emocionales, un tiempo excesivo dedicado al entrenamiento puede llevar a una pérdida de experiencias claves en la niñez como la socialización con los amigos y la familia (Organización Save The Children, 2008). Sin embargo, la gimnasia artística es considerada uno de los deportes fundamentales para el desarrollo de las destrezas y habilidades básicas del individuo (Torres y Rodríguez, 2006).

Cabe mencionar que, la edad apropiada para la iniciación de este deporte es a los 4 o 5 años, que es la etapa en la que se adquieren los hábitos posturales y el desarrollo de habilidades motrices básicas necesarias para el posterior aprendizaje de elementos de mayor

complejidad (Benítez, 2010). Del mismo modo, Araujo (2004) sostiene que se aprende mejor la gimnasia artística en edades tempranas debido a la plasticidad de las articulaciones y la estructura músculo tendinosas, además de que el sistema nervioso se encuentra en maduración lo que permite adaptaciones y una facilidad en interiorizar trayectos motores y sensoriales. Pese a esto, los mejores resultados deportivos se logran en edad adulta; y, es justamente en la adolescencia, en el periodo comprendido entre los 14 a 16 años, donde se alcanza el máximo desarrollo deportivo en las gimnastas artísticas, esto debido a los grandes cambios a nivel fisiológico que ocurren en todos los sistemas del cuerpo a través de los años (muscular, óseo, cardiorrespiratorio) (Aparicio, 2008).

2.1.1 Aparatos de la Gimnasia Artística

Durante la ejecución la gimnasta realiza combinaciones de movimientos que requieren de mucha concentración, agilidad, coordinación y fuerza (Urdiales Prieto, 2018). Esta demostración debe realizarse ante un jurado especializado, el cual descontará la nota final de la gimnasta por cada error tenga. Dentro de la competición de la gimnasia artística en la categoría femenina existen cuatro aparatos:

- Salto: Los saltos se realizan con una carrera previa, en un pasillo de 25 m de longitud, hacia una tabla de pique y un caballete. Existen varios grados y valores de dificultad de los diferentes saltos, especificados en el código de puntuación.
- Barras asimétricas: La acción se desarrolla alternativamente en dos bandas horizontales situadas a diferente altura: 2,40 m del suelo para la banda superior y 1,60 m para la inferior. En ellas se realizan elementos de impulso y balanceo predominantemente, los movimientos se realizarán de forma dinámica sin la existencia de paradas.
- Suelo: Consta de una superficie cuadrada, blanda y elástica de 12 m de lado, donde se realizan variedad de ejercicios con el acompañamiento de música. En la demostración deberá existir armonía entre la música y el movimiento.
- Viga de equilibrio: Se realizan elementos gimnásticos y acrobáticos sobre una barra situada a 1,20 m de altura que constituye una superficie de 0,10 m de ancho por 5 m

de largo. En este aparato se realizan los mismos ejercicios que en suelo pero en este especialmente, la lucha por el mantenimiento del equilibrio corporal es constante y primordial (Aparicio, 2008).

Cabe resaltar que, en los torneos en los cuales participan las gimnastas deben realizar ejercicios obligatorios acordes de cada aparato cumpliendo con los requisitos del código de puntuación de su categoría (Patow, 2019)

2.1.2 Categorías de la Gimnasia Artística

En la Gimnasia Artística existen muchos niveles establecidos en el Código de Puntuación de la Federación Internacional de Gimnasia. Por un lado, según la edad se pueden clasificar en: Mini (7 y 8 años), Pre infantil (9 y 10 años), Infantil (11 y 12 años), Juvenil (13 a 15 años) y Mayor de 16 años en adelante. En todos los casos, se considera la edad cumplida al 31 de diciembre.

Por otro lado, se determina la categoría según el nivel de la gimnasta que puede ser: Nivel D (Incluye ejercicios obligatorios en salto y suelo), Nivel C (Serie obligatoria para todas las categorías, incluye C3, C2 y C1), Nivel B (Se determinan ejercicios y/o requisitos para todas las categorías, incluye B2 y B1) y A (Niveles más altos de competencia, incluye A2 y A1) (Patow, 2019).

2.2 Desarrollo Cognoscitivo Del Niño y Adolescente

Al hablar de desarrollo cognoscitivo se hace referencia al conjunto de transformaciones que ocurren en las características y capacidades del pensamiento por el cual aumentan los conocimientos y habilidades en el transcurso de la vida (Linares, 2008).

Entre las diversas teorías existentes, cabe resaltar las planteadas por Piaget. Él revolucionó en la forma de concebir al niño ya que previo a él se pensaba a los niños como organismos pasivos moldeados por el ambiente (Linares, 2008). Piaget (1970), considera que los seres humanos construyen una realidad y entiende al conocimiento como una construcción y el conocer de un objeto incluye transformarlo en función a los esquemas del organismo, considera que los procesos por los cuales se desarrollan las formas lógicas del razonamiento son la asimilación y la acomodación. Se entiende por asimilación al modo en

que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual y el proceso mediante el cual se moldea la información nueva para que encaje a los esquemas actuales y, por acomodación, se entiende a la forma de adaptar los esquemas actuales en respuesta a las demandas del medio. Ambos procesos están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida (Linares, 2008).

En esa misma línea, el autor teorizó el desarrollo cognitivo con una secuencia invariable, es decir que todos los niños siguen el mismo orden a pesar de que el tiempo de estas varían de manera individual y cultural, el cual consiste en cuatro estadios: Sensorio motor, pre operacional, de operaciones concretas y finalmente, de operaciones formales (Linares, 2008).

Tabla 1:

Estadios del desarrollo cognitivo (Piaget e Inherlder, 1997; Linares, 2008)

Estadios del desarrollo cognitivo según Piaget		
Etapa	**Edad**	**Características**
Sensorio motor	Desde el nacimiento hasta los 2 años	Compuesto por 6 sub-estadios. Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos
Pre operacional	Desde los 2 años a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, centralización y el egocentrismo
Operaciones concretas	Desde los 7 años a los 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, clasificación y conservación. El pensamiento está ligado a fenómenos y objetos del mundo real
Operaciones formales	Desde los 11 / 12 años en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional

El desarrollo del niño según Piaget e Inherlder (1997) se divide en cuatro grandes etapas, sin embargo, en este trabajo se hará hincapié exclusivamente a la adolescencia, etapa de operaciones formales, debido a que la muestra está compuesta por gimnastas de 11 años en adelante.

2.2.2 Adolescencia

En cuanto a la adolescencia, Piaget (1991) considera al adolescente como un individuo que construye sistemas y teorías, y que se preocupa por problemas inactuales sin relación con la realidad vivida. Alrededor de los once o doce años, se produce una transformación

fundamental del pensamiento del niño indicando así el paso del pensamiento concreto al formal, permitiéndole a los adolescentes una libre actividad de la reflexión espontánea. Sumado a esto, existe en ellos un egocentrismo intelectual de la adolescencia referido a la creencia en el infinito poder de la reflexión, dicho egocentrismo se irá disminuyendo progresivamente por la organización de los esquemas de acción con la reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad.

Por el lado de la vida afectiva, se sitúa en esta etapa la inserción en la vida adulta al igual que la elaboración final de la personalidad iniciada a partir de la infancia (de los ocho a los doce años). Su inserción en la sociedad de los adultos es mediante proyectos, programas de vida, sistemas que a menudo son teóricos, planes de reformas políticas o sociales, entre otros. Por otro lado, el adolescente descubre el amor, pero incluso cuando este amor está destinado a un objeto vivo se trata de una proyección ideal a un ser real y ahí es cuando aparecen las decepciones repentinas (Piaget, 1991).

En cuanto a lo social, en una primera fase parece totalmente asocial y casi insociable debido a que la sociedad que le interesa es la que quiere reformar, despreciando o desinteresándose por la sociedad real. Su adaptación a la sociedad se llevará a cabo cuando el adolescente cambie su papel reformados por el de realizador (Piaget, 1991).

Uno de los más relevantes logros alcanzados en esta etapa, es el pensamiento hipotético deductivo, a partir del cual hace al adolescente capaz no solo del planteamiento de hipótesis sino que le posibilita el control de las variables en juego y le brinda la posibilidad de inferir conclusiones pertinentes de toda experiencia. De esta manera, el adolescente opera en el dominio de lo posible antes de reunirse con lo real y con la deducción se refiere a enunciados hipotéticos y no solamente a la realidad inmediatamente percibida, como lo hacía el niño lógico concreto (Piaget e Inhelder, 1972).

2.3 Motivación

Al hablar de motivación, Deci y Ryan (2000), la consideran como “concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad” (p.70). El estudio de la misma en el

deporte es importante en la medida que ayuda a comprender qué es lo que lleva, mantiene y eventualmente produce el retiro de las personas de la práctica deportiva (Dosil, 2008).

En estos últimos años, las teorías de la motivación se han ocupado de estudiar aquellas condiciones que promueven y facilitan en los deportistas su práctica deportiva, así como también aquellas que dificultan o frustran la misma (Deci y Ryan, 2000). Se destacan dentro de este constructo dos teorías: la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), las cuales se integran en la Teoría de Clima Motivacional (Duda, 2013).

2.3.1 Teoría de la Autodeterminación

Una de las teorías de mayor estudio dentro de la psicología deportiva es la Teoría de la Autodeterminación (Dosil, 2008), la cual plantea el papel activo de las personas en la construcción de su crecimiento personal, integridad y bienestar a partir de la satisfacción de las necesidades básicas (autonomía, competencia y relaciones). Dicha teoría enfatiza sobre el entorno y las personas que lo conforman siendo estos un elemento fundamental en la facilitación, o la frustración de estas necesidades. Uno de los conceptos ambientales centrales para la satisfacción de las necesidades básicas es el llamado apoyo a la autonomía (Deci y Ryan, 1987).

Deci y Ryan (1995) introdujeron una segunda sub-teoría, llamada Teoría de la Integración Organísmica, para detallar las diferentes formas de la motivación extrínseca y los factores contextuales que o bien promueven o impiden la internalización y la integración de la regulación de esas conductas (Deci y Ryan,2000) . Al hablar de motivación se pueden identificar en las personas dos tipos fundamentales de motivación para realizar cualquier tarea: la motivación intrínseca, en la que un comportamiento concreto se llevaría a cabo por la satisfacción y el placer inherente de la propia participación, y la motivación extrínseca en la que el motivo de participación vendría promovido por los beneficios consecuentes de dicho comportamiento separados de la propia participación. Ante estas dos formas movilizadoras, se contrapone una forma de amotivación que supondría una ausencia de motivación y cierta falta de intencionalidad en la participación en una actividad concreta (Deci, 1975).

A partir de esto, plantean formas motivacionales progresivas de menos a más autodeterminadas, considerando la amotivación como no regulada y por lo tanto como la forma menos autodeterminada de actuación y, con lo que respecta a las formas extrínsecas, establecen cuatro niveles de regulación de más externa a más internamente reguladas: la regulación externa refiriéndose a una conducta regulada por motivos externos, la regulación introyectada que tiene que ver con la internalización de las presiones externas donde la participación se efectuaría o bien para evitar sentimientos de culpa o ansiedad o bien para lograr sentirse orgulloso de uno mismo, la regulación identificada se desarrolla como la participación basada en la expectativa de obtención de ciertos beneficios valiosos asociados a la participación, y por último, la regulación integrada como a las actividades que se llevan a cabo porque se considera que constituyen parte de uno mismo. Finalmente, la motivación intrínseca, cuyo motivo sería la propia participación, representaría la forma de regulación más autodeterminada (Deci y Ryan, 1985).

Tabla 2:

El continuo de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000)

El continuo de la autodeterminación: Tipos de motivación con estilos regulatorios						
Comportamiento	No autodeterminado					Autodeterminado
Motivación	Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Estilos regulatorios	No regulado	Regulación externa	Regulación Internalizada	Regulación Identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca

2.3.2 Teoría de las Metas de Logro

Otra teoría relevante es la postulada por Nicholls (1989) denominada teoría de las metas de logro en la cual se sostiene que sus patrones motivacionales en una actividad determinada se ven influidos por la forma en que las personas definen el éxito de sus logros y la forma en que juzgan su competencia. Plantea dos dimensiones disposicionales: la implicación en la tarea y la implicación en el ego. La primera dimensión es entendida como la percepción de la habilidad autorreferenciada por el sujeto y el énfasis está puesto en el esfuerzo, desarrollo y mejora de sus habilidades; y la segunda, tiene que ver con el interés en demostrar ser mejores que los demás en las habilidades y hacer ver esto al resto (Balaguer, 2007).

2.3.3 Clima Motivacional

En el marco de estas dos teorías, Duda (2013) propuso una conceptualización que une las características del clima motivacional creado por el entrenador desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (SDT, Self-Determination Theory) y desde la teoría de las metas de logro (AGT, Achievement Goal Theory). Con esta teoría integradora, se entiende por clima motivacional a la atmosfera social creada por el entrenador y con la que envuelve a un grupo de deportistas, es así como lo que el entrenador dice, hace y cómo lo hace contribuye a la creación de un clima motivacional predominante que puede ser más o menos empowering o más o menos disempowering (Duda & Balaguer, 2007). Este clima percibido influye en la forma en que los deportistas juzgan su competencia y definen su éxito (Duda, 2013).

El clima motivacional empowering está caracterizado por el apoyo de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) que conducen a un desarrollo óptimo, a formas de motivación autodeterminadas y a mayores niveles de bienestar. Este clima está compuesto por las dimensiones Apoyo a la autonomía, Apoyo a la relación e implicación en la tarea (Duda & Balaguer, 2007; Reinboth, et al., 2004). La primera, entendida como el atender los intereses/preferencias de los deportistas y fomentar un mayor control generando la sensación a los atletas de que son origen de su propia conducta (Mageau & Vallerand, 2003); la segunda, como el promover sentimientos de cuidado, aceptación, confianza, respeto transmitidos de manera cálida y positiva mejorando el vínculo entre el deportista y otros miembros del equipo (Duda & Balaguer, 2007) ; y la tercera, comprendida como el enfatizar la importancia de superación propia, de demostrar el dominio de la tarea y del esfuerzo para alcanzar el éxito (Ommundsen et al., 1999).

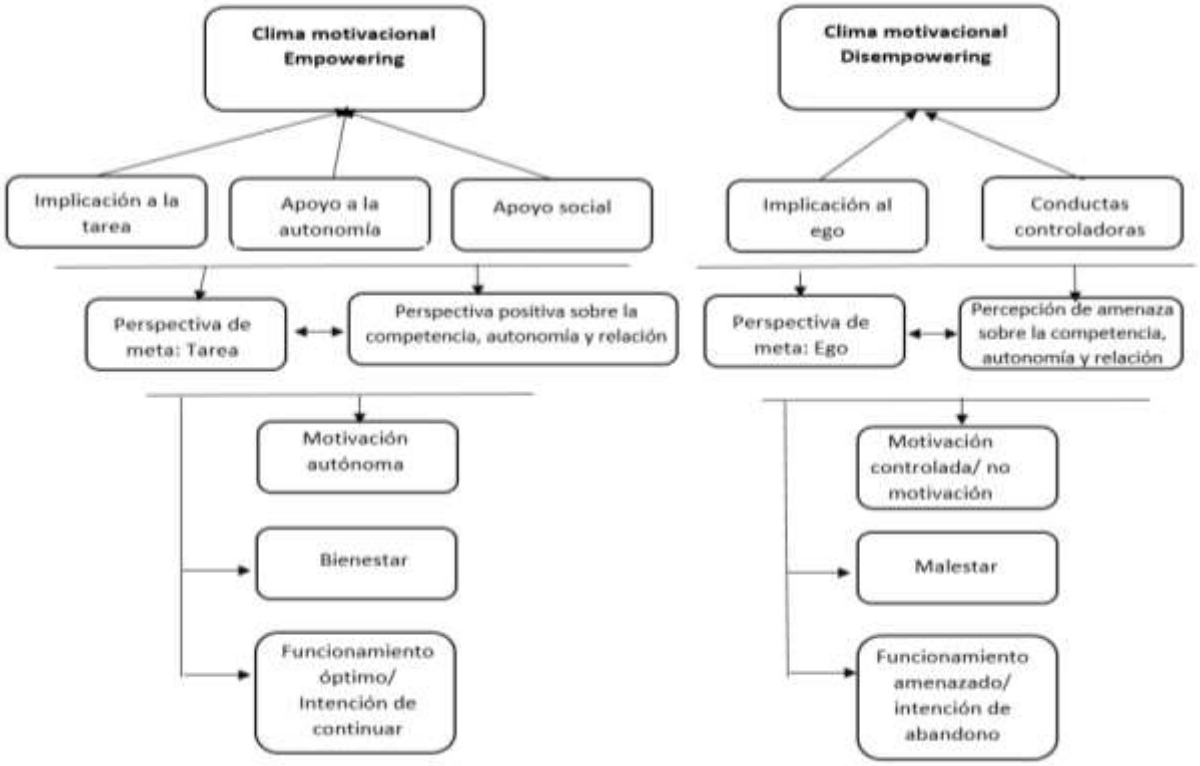
El Clima motivacional disempowering es un ambiente psicológico que se caracteriza por la frustración de las necesidades psicológicas básicas y por fomentar la competencia centrada en la comparación a través de la implicación en el ego. Las dimensiones que componen a este clima son estilo controlador e implicación en el ego (Duda & Balaguer, 2007; Reinboth, et al., 2004). La primera entendida como el sentimiento de los deportistas de que su conducta

es resultado de contingencias externas y se encuentran presionados a actuar de manera determinada (Bartholomew, et al., 2011); y la segunda implica un entrenador centrado en la superación de unos jugadores sobre otros y en el demostrar altos estándares normativos (Duda & Balaguer, 2007).

A su vez, el clima motivacional percibido por los deportistas tendrá un impacto sobre la calidad de motivación de los deportistas. El clima empowering facilita la motivación autónoma lo cual promueve el bienestar mientras que, el clima disempowering facilita la motivación controlada y la no motivación promoviendo el malestar. Finalmente, el bienestar implica un funcionamiento óptimo y un deseo por continuar participando en el deporte, mientras que el malestar implica un funcionamiento comprometido y deseos de abandonar (Castillo Jiménez, 2018).

Figura 1:

Clima Empowering y Disempowering (Castillo Jiménez, 2018)



Capítulo 3. Marco metodológico

3.1 Diseño

Para cumplir los objetivos planteados se efectuó una investigación de tipo descriptiva con un diseño de campo (Arias, 2012).

3.2 Participantes

A partir de una muestra no probabilística con muestreo intencional, participaron de esta investigación 74 gimnastas de la Provincia de Buenos Aires correspondientes a diferentes clubes. Con edades comprendidas entre 11 y 24 años (*M*=14,54, *DE*= 2,906), de las cuales 21 son gimnastas de categoría infantil (28,4%), 29 de categoría juvenil (39,2%) y 24 de categoría mayor (32,4%). El promedio de años de entrenamiento es *M*=7,88 y las horas semanales de entrenamiento de *M*=13,68.

Tabla 3:

Descriptivos de los datos sociodemográficos de la muestra

		Total % (*n*)	**M (DT)**	**Mínimo**	**Máximo**
Edad/categoría	**Total**	**74**	**14,54 (2,906)**	**11**	**24**
	Infantil	21 (28,4%)	11,62 (,498)	11	12
	Juvenil	29 (39,2%)	13,86 (,743)	12	15
	Mayores	24 (32,4%)	17,92 (2,284)	16	24
Años de entrenamiento	**Total**	**74**	**7,88 (3,511)**	**3**	**19**
	De 1 a 5 años	19 (25,7%)	4,05(,780)	3	5
	De 6 a 10 años	39 (52,7%)	7,67(1,528)	6	10
	+ de 10 años	16(21,6%)	12,94(2,720)	11	19
Horas de entrenamiento semanales	**Total**	**74**	**13,68 (7,937)**	**2**	**34**
	De 1 a 10 horas	37(50%)	6,95(2,748)	2	10
	+ de 10 horas	37(50%)	20,41(5,204)	12	34

3.3 Instrumentos

La percepción de las gimnastas de los climas motivacionales empowering y disempowering creados por el entrenador es medida con la adaptación española del Cuestionario de Clima Motivacional en el Deporte (Balaguer, et al., 2009). El mismo está compuesto por dos dimensiones: Clima Empowering y Clima Disempowering, las cuales están conformadas por 17 ítems cada una. En el caso de la dimensión empowering está conformada por tres factores: Implicación a la tarea ("Mi entrenador intenta que nos sintamos bien cuando damos lo mejor de nosotros") , apoyo a la autonomía ("Mi entrenador piensa que es importante que practiquemos este deporte porque realmente queremos hacerlo") y apoyo social ("Mi entrenador siempre nos escucha abiertamente y no juzga nuestros sentimientos"); mientras que, la dimensión disempowering está compuesta por dos factores: Implicación al ego ("Mi entrenador favorece a unas gimnastas más que a otras") y estilo controlador ("Mi entrenador nos grita delante de los demás para conseguir que hagamos determinadas cosas"). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde "muy en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo", partiendo del enunciado "Piensa en cómo han ido las cosas en tu equipo la mayor parte del tiempo durante las últimas 3 o 4 semanas".

Se realizó una adaptación de los siguientes ítems para que los mismos queden acorde a la gimnasia artística:

2. Mi entrenador es menos amable cuando nosotros no vemos las cosas a su manera.
4. Mi entrenador intenta que nos sintamos bien cuando damos lo mejor de nosotros.
5. Mi entrenador cambia (sustituye) a los jugadores cuando cometen errores.
7. Mi entrenador nos apoya menos cuando no entrenamos bien o no jugamos bien.
9. Mi entrenador presta más atención a los mejores jugadores.
11. Mi entrenador se asegura de que nos sintamos buenos (capaces) cuando mejoramos.
13. Mi entrenador reconoce a los jugadores que se esfuerzan.

14. Mi entrenador realmente nos valora como personas, no sólo como jugadores.
18. Mi entrenador se asegura de que el aporte de cada jugador se vea como importante.
19. Mi entrenador tiene sus jugadores preferidos.
20. Mi entrenador sólo nos da premios o halagos si jugamos bien.
21. Mi entrenador sólo felicita a los que mejor juegan durante el partido.
23. Mi entrenador se asegura de que cada uno de nosotros tenga un papel importante en el equipo.
25. Mi entrenador cree que en los partidos sólo deberían jugar los mejores jugadores.
26. Mi entrenador amenaza con castigarnos para “tenernos cortitos” durante el entrenamiento.
28. Mi entrenador nos hace saber que todos los jugadores contribuimos al éxito del equipo.
32. Mi entrenador cree que es importante que juguemos este deporte porque lo disfrutamos.
33. Mi entrenador favorece a unos jugadores más que a otros.
34. Mi entrenador nos alienta a trabajar juntas como un equipo.

El motivo de la adaptación es la diferencia de objetivos en ambos trabajos. El cuestionario de Clima Motivacional en el Deporte (Balaguer, et al., 2009) está diseñado para deportes en conjunto por lo que los ítems previamente mencionados hacen referencia a los jugadores que participan de partidos y no es pertinente al trabajo, ya que se evaluarán gimnastas. Sumado a eso, se adaptará la redacción y será dirigida al sexo femenino. Los ítems definitivos con las modificaciones necesarias son los siguientes:

2. Mi entrenador es menos amable cuando nosotras no vemos las cosas a su manera.
4. Mi entrenador intenta que nos sintamos bien cuando damos lo mejor de nosotras.
5. Mi entrenador cambia (sustituye)a una gimnasta si comete errores en un entrenamiento.
7. Mi entrenador nos apoya menos cuando no entrenamos bien.
9. Mi entrenador presta más atención a las mejores gimnastas.
11. Mi entrenador se asegura de que nos sintamos buenas (capaces) cuando mejoramos.

13. Mi entrenador reconoce a las gimnastas que se esfuerzan.
14. Mi entrenador realmente nos valora como personas, no sólo como gimnastas.
18. Mi entrenador se asegura de que el aporte de cada gimnasta se vea como importante.
19. Mi entrenador tiene sus gimnastas preferidas.
20. Mi entrenador sólo nos da premios o halagos si competimos bien.
21. Mi entrenador sólo felicita a las que mejor compiten en el torneo.
23. Mi entrenador se asegura de que cada una de nosotras tenga un papel importante en el equipo.
25. Mi entrenador cree que a los torneos sólo deberían participar las mejores gimnastas.
26. Mi entrenador amenaza con castigarnos para “tenernos cortitas” durante el entrenamiento.
28. Mi entrenador nos hace saber que todas las gimnastas contribuimos al éxito del equipo.
32. Mi entrenador cree que es importante que practiquemos este deporte porque lo disfrutamos.
33. Mi entrenador favorece a unas gimnastas más que a otras.
34. Mi entrenador nos alienta a trabajar juntas como un equipo.

Capítulo 4. Resultados

4.1 Descriptivos de la Muestra

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables de Clima Motivacional según las categorías de las gimnastas (Tabla 4).

Tabla 4:

Descriptivos de las variables de Clima según las categorías de las gimnastas.

Variable de Clima Motivacional	Categoría de las gimnastas	Total (*n*)	*M* (DT)	Mínimo	Máximo
Implicación a la tarea	**Total**	**74**	**4,44 (0,40)**	**3,22**	**5,00**
	Infantil	21	4,52 (0,40)	3,44	5,00
	Juvenil	29	4,32 (0,39)	3,44	5,00
	Mayores	24	4,52 (0,40)	3,22	5,00
Apoyo a la autonomía	**Total**	**74**	**4,34 (0,42)**	**2,80**	**5,00**
	Infantil	21	4,39 (0,34)	3,80	4,80
	Juvenil	29	4,28 (0,49)	2,80	5,00
	Mayores	24	4,37 (0,38)	3,60	5,00
Apoyo social	**Total**	**74**	**4,48(0,59)**	**2,67**	**5,00**
	Infantil	21	4,49 (0,64)	2,67	5,00
	Juvenil	29	4,44 (0,57)	2,67	5,00
	Mayores	24	4,53 (0,59)	2,67	5,00
Clima Empowering	**Total**	**74**	**75,15 (6,49)**	**53,00**	**85,00**
	Infantil	21	76,09 (6,35)	59,00	84,00
	Juvenil	29	73,65 (7,05)	53,00	83,00
	Mayores	24	76,12 (5,81)	62,00	85,00
Implicación al ego	**Total**	**74**	**2,03 (0,75)**	**1,00**	**4,43**
	Infantil	21	1,79 (0,70)	1,00	3,71
	Juvenil	29	2,20 (0,76)	1,00	4,14
	Mayores	24	2,02 (0,76)	1,00	4,43
Estilo Controlador	**Total**	**74**	**2,36 (0,61)**	**1,20**	**4,30**
	Infantil	21	2,16 (0,60)	1,20	3,50
	Juvenil	29	2,43 (0,52)	1,50	3,40
	Mayores	24	2,44 (0,70)	1,40	4,30

Clima Disempowering	**Total**	**74**	**37,76 (10,75)**	**19,00**	**74,00**
	Infantil	21	34,14 (10,11)	19,00	55,00
	Juvenil	29	39,72 (9,98)	22,00	63,00
	Mayores	24	38, 54 (11,80)	22,00	74,00

En líneas generales, se puede decir que la media de clima empowering (*M*=75,15) y sus subescalas Apoyo social (*M*=4,48), Apoyo a la autonomía (*M*=4,34) e implicación en la tarea (*M*=3,22) tienen valores altos, a diferencia de clima disempowering (*M*=37,76) y sus subescalas Estilo Controlador (*M*=2,36) e Implicación en el ego (*M*=2,03) que poseen puntajes más bajos. Sumado a esto, se puede observar que la categoría Infantil (28,4%), posee las medias más altas en las variables Implicación a la tarea (*M*=4,52) y Apoyo a la autonomía (*M*=4,39), siendo la misma la de menor nivel de Clima Disempowering. Sin embargo, se puede mencionar que la categoría mayor (32,4%) es la que tiene el valor más alto en clima Empowering (*M*=76,12), Apoyo Social (*M*=4,53) y, además, comparte el mayor puntaje en Implicación en la tarea (*M*= 4,52) con la categoría infantil. Por último, en cuanto a la categoría juvenil (39,2%), se visualiza que tiene las medias más bajas en Implicación a la tarea, Apoyo social y Apoyo a la Autonomía, por lo que en consecuencia, tiene el nivel más bajo de Clima Empowering (*M*=73,65) y, además, tiene el valor más alto en Clima Disempowering (*M*=39,72) en comparación a las categorías Infantil y Mayor.

4.2 Prueba de Normalidad

Para determinar la distribución de cada variable, se aplicó la prueba de normalidad en cada una (Tabla 5).

Tabla 5:

Prueba de normalidad en las variables de clima

Variables	Prueba de normalidad	
	K-S	*P*
Implicación en la tarea	,150	,000
Apoyo a la autonomía	,150	,000
Apoyo social	,218	,000
Clima empowering	,139	,001
Implicación al ego	,136	,002
Estilo controlador	,075	,200
Clima disempowering	,065	,200

Se obtuvo que Implicación en la tarea (*p*= ,000), Apoyo a la Autonomía (*p*= ,000), Apoyo social (*p*= ,000), Clima Empowering (*p*= ,001) e Implicación al ego (*p*= ,002) poseen una distribución anormal, mientras que Estilo Controlador (*p*= ,200) y Clima Disempowering (*p*= ,200) tienen una distribución normal.

4.3 Comparaciones

Debido a su distribución, se aplicó H de Kruskal Wallis en las variables con distribución anormal, es decir, en Implicación en la tarea, Apoyo a la autonomía, Apoyo social, Clima Empowering e Implicación al ego, en función de los años de entrenamiento en las gimnastas (Tabla 6).

Tabla 6:

Comparaciones de clima según años de entrenamiento a través de estadístico U de Mann Whitney.

Variables	Rango promedio Años de entrenamiento			
	1 a 5	**6 a 10**	**>10**	***P***
Implicación en la tarea	42,03	36,55	34,44	,533
Apoyo a la autonomía	41,37	34,91	39,22	,517
Apoyo social	40,58	37,58	33,66	,617
Clima empowering	42,21	36,29	34,84	,526
Implicación al ego	34,61	37,29	41,44	,640

Los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas en la comparación de esas variables.

Asimismo, se aplicó H de Kruskal Wallis para determinar si se encuentran diferencias significativas en función de las categorías de las gimnastas (Tabla 7).

Tabla 7:

Comparaciones de clima según las categorías a través del estadístico H de Kruskal Wallis.

Variables	Rango Promedio Categoría			
	Infantil	**Juvenil**	**Mayor**	***P***
Implicación en la tarea	41,48	30,91	41,98	,103
Apoyo a la autonomía	38,62	35,86	38,50	,867
Apoyo social	38,83	34,78	39,63	,658
Clima empowering	40,26	33,03	40,48	,356
Implicación al ego	31,17	42,47	37,04	,182

Sin embargo, los resultados arrojaron que no se encontraron diferencias significativas entre esas variables.

Por último, se utilizó el estadístico U de Mann Whitney para comparar el clima en función de las horas de entrenamiento semanales de las gimnastas (Tabla 8).

Tabla 8:

Comparaciones de clima según horas de entrenamiento por semana a través del estadístico U de Mann Whitney.

Variables	Rango promedio Horas de entrenamiento por semana			
	1 a 10	***>10***	**U**	***p***
Implicación en la tarea	37,12	37,88	670,50	,879
Apoyo a la autonomía	35,58	39,42	613,00	,436
Apoyo social	37,22	37,78	674,00	,906
Clima empowering	36,97	38,03	657,00	,833
Implicación al ego	34,74	40,26	582,50	,268

Los resultados arrojaron que no hay diferencias significativas entre las variables.

En cuanto a Clima Disempowering y Estilo Controlador, variables con distribución normal, se utilizó F de Anova para Años de entrenamiento y categorías ya que posee tres grupos (Tabla 9).

Tabla 9:

Comparaciones de Estilo Controlador y Clima Disempowering con Categorías y Años de entrenamiento a través del estadístico F de Anova.

		Media entre grupos	**Media dentro de grupos**	**F**	***p***
Estilo Controlador	Categorías	,557	,369	1,51	,228
	Años de Entrenamiento	,214	,379	,565	,571
Clima Disempowering	Categorías	200,65	113,21	1,77	,177
	Años de entrenamiento	63,13	117,09	,539	,586

Sin embargo, tampoco se han encontrado diferencias significativas entre las variables comparadas

Finalmente, se utilizó T- Student para las horas semanales de las gimnastas debido a que se trata de una variable de dos valores (Tabla 10)

Tabla 10:

Comparaciones de Estilo Controlador y Clima Disempowering con Horas semanales de entrenamiento.

	Horas Semanales de Entrenamiento			
		Media	**T**	**Sig**
Estilo Controlador	1 a 10 hs	2,23	-1,733	,155
	Más de 10 hs	2,48		
Clima Disempowering	1 a 10 hs	35,97	-1,437	,087
	Más de 10 hs	39,54		

Al igual que en el resto de las comparaciones, no se han encontrado diferencias significativas entre las variables.

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue describir el clima motivacional percibido por las deportistas que practican gimnasia artística. Para el cumplimiento del mismo, se administró el Cuestionario de Clima Motivacional (Balaguer, et al., 2009) a una muestra de 74 gimnastas con edades comprendidas entre los 11 y 24 años. En este sentido, atendiendo a los resultados relacionados con la percepción del clima motivacional, se pudo observar a nivel general que, las gimnastas perciben que el entrenador crea un clima mayormente empowering, lo cual coincide con los resultados de la totalidad de estudios encontrados en gimnastas (Álvarez, et al., 2013; Pineda Espejel, 2011; Martínez Martínez, 1998).

Estos resultados indican que, siguiendo las aproximaciones teóricas de Balaguer, et al. (1997) sobre las percepciones del clima motivacional empowering creado por el entrenador, se aumenta la probabilidad de que las gimnastas se orienten a la tarea y a tener mayor motivación intrínseca, tiendan a esforzarse, a centrar sus cogniciones en el aprendizaje y a ser más persistentes en la consecución de sus objetivos.

En cuanto a la función al grupo o modalidad deportiva, algunas aproximaciones han sido trabajadas por Moreno-Murcia, et al. (2007), quienes compararon deportes individuales versus deportes colectivos estableciendo así que en los deportes colectivos existe una mayor orientación al ego y una mayor percepción de clima disempowering, mientras que, en los deportes individuales hay una mayor orientación a la tarea y clima empowering. La gimnasia artística es un deporte individual, por lo que los resultados obtenidos coinciden con este estudio realizado.

Conviene aclarar que, al igual que en el estudio de Pineda Espejel (2011), no se arrojaron diferencias significativas en las variables en función a la categoría de competición que pertenezcan las gimnastas. Asimismo, tampoco se han encontrado diferencias significativas en función a la cantidad de horas de entrenamiento semanales ni en función a la cantidad de años de entrenamiento.

No obstante, se puede resaltar, en función a la cantidad de años de entrenamiento, un progresivo declive del clima empowering y un progresivo aumento del clima disempowering

a medida que aumenta la cantidad de años de entrenamientos en las gimnastas. Esto puede deberse a que, la gimnasia artística es un deporte en el que se apunta a la perfección por lo cual carga consigo gran cantidad de horas de entrenamiento y, el sostener esa gran carga horaria durante gran parte de su vida, ha hecho que esas gimnastas pierdan grandes experiencias de su infancia tal como lo planteaba la Organización Save The Children (2008).

Por otro lado, se puede mencionar que, en función de las horas semanales de entrenamiento, aquellas gimnastas que entrenan más horas poseen valores más altos en clima empowering pero también sus valores son mayores en clima disempowering en comparación a aquellas que entrenan menos de 10 horas semanales. Estos valores permiten inferir que las gimnastas, al pasar más tiempo con el entrenador, perciben de manera más clara las acciones del entrenador durante sus entrenamientos.

Sumado a esto, en cuanto a las categorías se puede mencionar que tanto la categoría infantil como la categoría mayor poseen valores similares en clima empowering y clima disempowering, sin embargo, en el caso de la categoría juvenil se puede observar un menor clima empowering y un mayor clima disempowering que las dos categorías mencionadas anteriormente. Estos resultados permiten inferir que, si las juveniles tienen un mayor clima disempowering, puede deberse a que se aproxima su etapa de mayor rendimiento como lo plantea Aparicio (2008) por lo que las exigencias son mayores y se deja de lado su perspectiva, poniéndose énfasis únicamente en los resultados que buscan alcanzar.

En relación a las hipótesis planteadas, un examen global de los resultados obtenidos permite determinar que, la hipótesis n°1, la cual sostenía que “Las gimnastas tanto de la categoría infantil, juvenil y mayor perciben un clima mayormente empowering que disempowering” puede considerarse como verosímil porque en todas las categorías predomina el clima empowering sobre el clima disempowering a pesar de que se presenten variaciones en los puntajes en función de cantidad de horas semanales de entrenamiento, cantidad de años de entrenamiento y categorías.

En cuanto a la hipótesis n°2, la cual establecía que “Las gimnastas con mayores años de entrenamiento percibirían un mayor clima disempowering”, coincide con los resultados de las

comparaciones estadísticas indican que a más años de entrenamiento mayor es el clima disempowering y menor es el clima empowering, aunque este último siga predominando.

Siguiendo esta línea, la hipótesis n°3, la cual planteaba que “Las gimnastas con mayor cantidad de horas semanales de entrenamiento tendrán un mayor clima disempowering” es verosímil en relación a lo obtenido, porque es mayor el valor de clima disempowering en aquellas que entrenan más cantidad de horas semanales en comparación a las que entrenan menos horas. Sin embargo, esto no quiere decir que el clima disempowering predomine sino que es simplemente mayor en un grupo que en otro.

Por último, la hipótesis n°4, la cual expresaba que “Las categorías infantil y juvenil tendrán un clima motivacional más empowering que las mayores” no coincide con lo encontrado, ya que la categoría juvenil es la que tiene valores más elevados en el clima disempowering y la categoría mayor, el puntaje más alto en clima empowering.

Finalmente, resulta imprescindible resaltar la importancia de seguir profundizando en estos resultados debido a que este trabajo se centró únicamente en describir y comparar el clima motivacional percibido por las gimnastas de categoría infantil, juvenil y mayor. Por lo que, sería relevante indagar acerca del entorno de estas gimnastas, como puede ser el apoyo parental que reciben, la pasión del entrenador/a, el clima motivacional del entrenador/a, así como también, se puede indagar más sobre ellas mismas, como por ejemplo, cuál es su orientación disposicional, a que le atribuyen el éxito, que tipo de motivación poseen, entre otras.

Para concluir es necesario advertir, para futuras investigaciones, las limitaciones de este trabajo. Se reconoce que la muestra se redujo a un grupo de gimnastas y no se tuvo en cuenta todas las categorías que el deporte presenta. Por otro lado, este trabajo se centró únicamente en la rama femenina del deporte, pero no se debe olvidar, que existe la rama masculina que también debería ser estudiada. Por último, se debe tener en cuenta que el clima motivacional incide en muchos aspectos del deportista, tales como, la autoconfianza, el estado de ánimo y la motivación intrínseca (Ceccini, et al., 2004), por lo que sería importante continuar profundizando en ello.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, O., Falco, C., Estevan, I., Molina-García, J., y Castillo, I. (2013). Intervención psicológica en un equipo de gimnasia rítmica deportiva: Estudio de un caso. *Revista de Psicología del Deporte, 22* (2), 395-401.

Aparicio, A. (2008). *Valoración del crecimiento y evaluación de la dieta en gimnastas de artística femenina de élite.* (Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid). ResearchGate. http://oa.upm.es/1684/1/AMAIA_GARCIA_APARICIO.pdf

Appleton, P., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C., y Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psicología de Deporte y Ejercicio, 22* (1), 53 - 65. DOI: 10.1016 / j.psychsport.2015.05.008

Araujo, C. (2004). *Manual de ayudas en gimnasia.* Paidotribo.

Arias F. (2012). *El proyecto de investigación* (6ª edición). Episteme. https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACI%C3%93N-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf

Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: Una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco & J. Rodríguez Marin (Eds.*), Intervención psicosocial* (pp. 136-158). Pearson.

Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomas, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de psicología en el deporte, 18* (1), 73-83. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_BalaguerCastilloDudaTomas_Spanish.pdf.

Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. Y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (pmcsq-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte, 6* (1), 41-58.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Y Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological Need Thwarting in the Sport Context: Assessing the Darker Side of Athletic Experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 33*(1), 75-102.

Benítez, J. (10 de Noviembre de 2011). *Los beneficios de la gimnasia artística*. http://www.mizonadeportiva.com/2011/11/10/los-beneficios-de-la-gimnasia-artistica/

Carlstedt, R. (2004). *Critical moments during competition: A mind-body model of sport performance when it counts the most*. Taylor & Francis.

Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva*. *Aprendizaje y enseñanza.* Pila Teleña (edición electrónica).

Castillo Jiménez, N. (2018). *Climas empowering y disempowering, necesidades psicológicas, motivación, e intenciones futuras de participar en el fútbol*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León). UNAL. http://eprints.uanl.mx/16021/1/1080291134.pdf

Castillo Jiménez, N., Lopez-Walle, J. M., Tomas, I. y Balaguer, I. (2017). Relación del clima empowering con la motivación autodeterminada a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. *Revista de Psicología del Deporte, 26* (3), 33-39. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/2017_CastilloJim_LopezWalle_Tomas_Balaguer.pdf

Castro González, C. L. (2014). *La influencia que tienen las expectativas de las madres de familia en la motivación competitiva de un grupo de niñas de 7 a 10 años practicantes de gimnasia artística de la provincia de San José* (Tesis de grado, Universidad nacional Costa Rica). Repositorio Institucional UN. https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/11334

Castro, M., Chacón, R., Espejo, T., Zurita, F., López, J. y Pinel, C. (2017). Análisis del clima motivacional en judocas. *Andal Med Deporte, 10*(4), 202–205. http://dx.doi.org/10.1016/j.ramd.2016.11.004

Cecchini J. A., González, C., Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema, 16*(1), 104-109. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26741/1/Psicothema.2004.16.1.104-9.pdf

Cervelló, E., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., Nerea, A. y García, T (2002). Motivación y ansiedad en jugadores de tenis. *Revista Motricidad, 9* (1), 141-161. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-MotivacionYAnsiedadEnJugadoresDeTenis-2278452.pdf

Cordo-Cabal, L., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Relación del clima motivacional generado por el entrenador y las causas del éxito en jugadores de deportes de equipo. Influencia del género, edad y experiencia deportiva. *Journal of Sport and Health Research. 11*(2), 139-150.http://www.journalshr.com/papers/Vol%2011_N%202/JSHR%20V11_2_3.pdf

Crespo, M. & Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.) *Entrenamiento psicológico en el deporte: principios y aplicaciones*, (pp. 17-59). Albatros.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human Autonomy: The basis for selfe steem. In M Kemis (eds*.), Efficacy, agency and selfe steem* (pp 31-49). Plenum Press.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavio*r. Plenum.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (1), 1024–1037.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte.* McGraw-Hill.

Duda, J. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering CoachingTM: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psycchology, 11*(4), 37-41. https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.839414

Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport*. Human Kinetics.

Duda, J. L., Appleton, P. R., Stebbings, J., y Balaguer, I. (2018). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport. En C. J. Knight, C. G. Harwood, y D. Gould (Ed.),

Sport Psychology for Young Athletes (pp. 81–93). Routledge. http://dx.doi.org/10.4324/9781315545202-8

Escartí, A. (1994). El género en la familia. En G. Musitu y P. Allatt (Ed.) *Psicosociología de la familia* (pp.187-204). Albatros.

Federación Bonaerense de Gimnasia. (2019, 16 de Abril). *Reglamentos.* https://www.fbgargentina.com/artistica-femenina/reglamentos/

Garcés de Los Fayos, E.J. (2004). *Burnout en deportistas*. EOS

Gutiérrez-García, P., López-Walle, J., Tomás, I., Tristán, J. y Balaguer, I. (2019). Relación entre clima empowering y diversión en pitchers de béisbol: el papel mediador de la motivación autónoma. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 19*(1), 166-177. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Gutierrez-Garcia_Lopez-Walle_Tomas_Tristan_Balaguer_CPD_2019.pdf

Latorre, P.A., Gasco, F., García, M.; Martínez, R.M., Quevedo, O., Carmona, F.J., Rascón, P.J., Romero, A., López, G.A. y Malo, J. (2009). Análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños. *Journal of Sport and Health Research, 1*(1), 12-25. http://www.journalshr.com/papers/Vol%201_N%201/V1_1_03.pdf

Linares A. R. (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. (Maestría en Paidopsiquiatría, Universidad Autónoma de Barcelona). Paido Psiquiatría. http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

López-Walle, J. M. y Balaguer Solá, I., Castillo Fernádez, I., y Tristán Rodríguez, J. L. (2011) Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte, 20* (1), 209-22.

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences, 21*(11), 883-904.

Martinez Martínez, C. (1998). *Relaciones entre el clima motivacional, el bienestar psicológico y el rendimiento deportivo en la gimnasia rítmica y artística*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). RODERIC. http://roderic.uv.es/handle/10550/38692

Moreno–Murcia, J., Cervelló–Gimeno, E. y González–Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología, 25*(1), 35-51.

Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education.* Harvard University Press.

Ommundsen, Y. & Roberts, G. C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9* (6), 389-397. DOI: 10.1111/j.1600-0838.1999.tb00261.x

Organización Save The Children. (2008). *Deporte competitivo en la niñez: ¿Diversión o riesgo?* http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3250

Pancorbo, A. y Blanco, J. (1990). Consideraciones sobre el entrenamiento en la niñez y en la adolescencia. *Archivos de medicina del deporte, 7* (27), 309-314. http://femede.es/documentos/Entreno_ninez_309_27.PDF

Patow, V. (2019). Gimnasia artística y deportiva. Parte 1. En Cachorro, G. y Giles, M. (Coords.). *Sistematización de experiencias en educación física.* EDULP. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.803/pm.803.pdf

Pelletier, L., Tuson, K. M., Fortier, M. & Vallerand, R. J. (1995). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 17* (1), 35-53. DOI: 10.1123/jsep.17.1.35

Piaget J., e Inhelder, B. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidos.

Piaget, J. Y Inhelderl, B. (1997). *Psicología del niño*. Morata

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. (M. Serigos, Trad.) *Carmichael's manual of child psychology, 2* (1), 703- 732. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Wiley. http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Pineda Espejel, H. A. (2011). Clima motivacional percibido en gimnastas mexicanos. *Revista mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte,3* (4), 40-52

Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion, 28*(3), 297-313

Ruiz-Sánchez, V., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A. y González-Hernández, J. (2017). Relación del clima motivacional y miedo al fallo en jugadores de alto rendimiento en balonmano. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17* (3), 55-64. http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v17n3/art05.pdf

Torres, L. E. y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología 11*(2), 255-270.

Urdiales Prieto, M. M. (2018). *Guía didáctica de gimnasia artística en el gad pasaje modalidad barra fija en edades de 14 y 15 años*. (Tesis de grado, Universidad Técnica de Machala). UTMACHALA. http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/13242/1/ECUACS-2018-CUF-DE00016.pdf

Weinberg, R. (2009). Motivation. En B. W. Brewer (ed.), *Handbook of sports medicine and science (*pp. 7-17). Wiley-Blackwell.

Anexos

Cuestionario de clima motivacional (EDMCQ-C)

(Appleton, Ntoumanis, Quested, Viladrich y Duda, 2016; adaptación: Balaguer, Castillo, Duda y Tomás, 2009)

Esta lista describe lo que hacen o dicen los entrenadores a los deportistas. Cuando respondas, pensá en lo que generalmente hace o dice tu entrenador/a principal. **¿Cómo creés que fueron las cosas en tu EQUIPO en las últimas 3 ó 4 semanas?**

		Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	Mi entrenador nos alienta a probar nuevas habilidades.					
2	Mi entrenador es menos amable cuando nosotros no vemos las cosas a su manera.					
3	Mi entrenador nos da alternativas y opciones para elegir en los entrenamientos.					
4	Mi entrenador intenta que nos sintamos bien cuando damos lo mejor de nosotros.					
5	Mi entrenador cambia (sustituye)a una gimnasta si comete errores en un entrenamiento.					
6	Mi entrenador piensa que es importante que practiquemos este deporte porque realmente queremos hacerlo.					
7	Mi entrenador nos apoya menos cuando no entrenamos bien.					
8	Pase lo que pase, siempre podemos contar con el apoyo de nuestro entrenador.					
9	Mi entrenador presta más atención a las mejores gimnastas.					
10	Mi entrenador nos grita cuando nos equivocamos.					

11	Mi entrenador se asegura de que nos sintamos buenos (capaces) cuando mejoramos.					
12	Mi entrenador nos presta menos atención cuando hacemos algo que le molesta.					
13	Mi entrenador reconoce a las gimnastas que se esfuerzan.					
14	Mi entrenador realmente nos valora como personas, no sólo como gimnastas.					
15	Mi entrenador nos permite hacer lo que nos gusta al final del entrenamiento, sólo cuando hacemos las cosas bien durante el mismo.					
16	Mi entrenador se preocupa por responder todas nuestras preguntas lo mejor que puede.					
17	Mi entrenador nos apoya menos cuando lo decepcionamos.					
18	Mi entrenador se asegura de que el aporte de cada gimnasta se vea como importante.					
19	Mi entrenador tiene sus gimnastas preferidas					
20	Mi entrenador sólo nos da premios o halagos si competimos bien.					
21	Mi entrenador sólo felicita a las que mejor compiten en el torneo.					
22	Cuando mi entrenador nos pide que hagamos algo, se esfuerza en explicarnos por qué es bueno hacerlo de esa manera.					
23	Mi entrenador se asegura de que cada una de nosotras tenga un papel importante en el equipo.					
24	Mi entrenador nos grita delante de los demás para conseguir que hagamos determinadas cosas.					
25	Mi entrenador cree que en los torneos sólo deberían participar las mejores gimnastas.					
26	Mi entrenador amenaza con castigarnos para “tenernos cortitas” durante el entrenamiento.					

27	Mi entrenador siempre nos escucha abiertamente y no juzga nuestros sentimientos.					
28	Mi entrenador nos hace saber que todas las gimnastas contribuimos al éxito del equipo.					
29	Mi entrenador utiliza principalmente premios o halagos para conseguir que hagamos todas las tareas en el entrenamiento.					
30	Mi entrenador nos alienta a que nos ayudemos a aprender unos a otros.					
31	Mi entrenador intenta meterse en nuestra vida fuera del deporte.					
32	Mi entrenador cree que es importante que practiquemos este deporte porque lo disfrutamos.					
33	Mi entrenador favorece a unas gimnastas más que a otras.					
34	Mi entrenador nos alienta a trabajar juntas como un equipo.					