



**Tipo de documento: Tesis de Doctorado**

**Título del documento: Dimensiones psicosociales del deporte: motivación y aspectos sociodemográficos en contextos deportivos**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Ana Elisa Riccetti**

**Danilo Donolo, dir.**

**Pablo Alabarces, co-dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2013**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



Ana Elisa Riccetti

**DIMENSIONES PSICOSOCIALES DEL DEPORTE**  
**Motivación y aspectos sociodemográficos en**  
**contextos deportivos**

Tesis para optar por el grado académico de Doctor en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Buenos Aires

Director: Dr. Danilo Donolo  
Co-Director: Dr. Pablo Alabarces

Buenos Aires

2013

En este trabajo se atiende al estudio de las prácticas deportivas desde su dimensión social e individual, reconociendo que se trata de prácticas contextualizadas, las cuales conforman entornos de relaciones de interdependencia en los que inciden múltiples factores. Más precisamente, se trata de un enfoque psicosocial que posibilita una mayor comprensión sobre la motivación vinculada a las características sociodemográficas del entorno familiar de adolescentes que participan en actividades deportivas. Por consiguiente, se indaga acerca del ambiente y de los sujetos involucrados en una comunidad de práctica específica, resultando necesario estudiar las interacciones entre las condiciones del entorno y las dimensiones individuales en la práctica. A esta perspectiva multidimensional y situada atendemos en la fundamentación y el desarrollo de los estudios realizados.

Se parte de elaboraciones teóricas en el campo de las ciencias sociales, exponiendo los argumentos de la perspectiva figuracional de Norbet Elias y Eric Dunning -enfoque relacional y de proceso que considera que la realidad es multidimensional y su estudio debe comprender tanto el ámbito individual como social del fenómeno deportivo- y la perspectiva estructuralista constructivista de Pierre Bourdieu –donde el habitus y el campo permiten explicar los usos y el sentido social de la práctica deportiva. También se argumenta sobre la importancia social del deporte a partir del concepto de calidad de vida, las dimensiones sociodemográficas que lo atraviesan, las implicancias e intereses de diversas instituciones a nivel nacional e internacional en el deporte; tratándose de un fenómeno sociocultural complejo vinculado a lo macro y micro social. Además, se entiende que la motivación se encuentra fuertemente ligada al contexto de práctica. Por eso, la perspectiva adoptada se denomina situada -ligada al enfoque sociocultural del aprendizaje que tiene como representantes a Bruner y Vygotski- refiriéndose a los factores individuales y contextuales que se fundamentan en dos teorías y un modelo a los cuales adherimos: Teoría de la Autodeterminación, Teoría de las Metas de Logro y modelo TARGET.

En suma, el primer estudio posee una mirada macro social, con predominio de procedimientos estadísticos descriptivos que permiten caracterizar el grupo de estudio. Si bien los hallazgos fueron significativos, surgió la necesidad de plantear un segundo estudio con el propósito de profundizar acerca del vínculo entre el clima motivacional y el contexto de práctica a partir de una metodología mixta, sistémica e interpretativa -estudio de diseño- que contribuyó a comprobar un modelo teórico acerca de los factores externos de la motivación mediante una intervención específica en un ambiente real de práctica deportiva.

Los principales hallazgos muestran que el estudio de las dimensiones psicosociales en contextos deportivos requieren un tratamiento en profundidad en contextos reales y específicos de práctica para la adecuación de estrategias según las particularidades de los sujetos. En la misma línea, los hallazgos señalan la importancia de promover la planificación y programación de actividades deportivas que consideren el ambiente de entrenamiento desde una visión integral del entorno vincular de los participantes. Las características sociodemográficas aquí estudiadas reflejan un entorno familiar y amistades que estarían contribuyendo para que los adolescentes se comprometan en actividades deportivas extra escolares. Sin embargo, las variables emergentes -imagen corporal, emoción, género- enfatizan la necesidad de incorporarlas en estudios futuros.

Como parte de los aportes de la tesis se pueden mencionar la posibilidad de aplicar en un contexto real procedimientos metodológicos mixtos. Primero, con un estudio transversal, estadístico descriptivo, macro social y, luego, con una intervención específica longitudinal a nivel micro social para profundizar en cuestiones sobre motivación y la incidencia del entorno social. Además de la posibilidad de profundizar y contribuir teóricamente a partir de la implementación de un *estudio de diseño* desde un enfoque sistémico, que comprende la influencia de los factores contextuales y la integración de las perspectivas de los participantes.

En ese sentido es que proponemos indagar en contextos deportivos para generar ambientes que propicien la motivación, sin perder de vista que se trata de prácticas socioculturales.

## ABSTRACT

The aim of the thesis is to study sports practice from social and individual dimensions, they are recognized as a situated practices where interdependent relationships are produced. More precisely, it is a psychosocial approach that allows a greater understanding of motivation related to the sociodemographic characteristics of the family environment of adolescents who participate in sports. Therefore, we look into the environment and the subjects involved in a particular community of practice, resulting necessary to study the interactions between environmental conditions and the individual dimensions in sports environments. Thus the studies carried out are based on a multidimensional and situated perspective.

Theoretical developments are made in the field of social sciences, stating the arguments of figurative perspective from Norbet Elias and Eric Dunning (relational and process approach that considers that reality is multidimensional and its study should include the individual and the social aspect of sports) and the structuralism and constructivism perspective of Pierre Bourdieu (where the concepts of habitus and field allows to explain the uses and the social meaning of sport).

It is also argues the social significance of sport from the concept of quality of life, socio-demographic dimensions, implications and interests of many institutions at national and international level in sports, so it is a complex socio-cultural phenomenon linked to macro and micro social. It is also understood that the motivation is strongly linked to the context of practice. Therefore, the approach taken is called situated (linked to the socio-cultural approach to learning whose representatives are Bruner and Vygotski) by referring to individual and contextual factors that are based on the arguments of two theories and one model to which we adhere: Self-Determination Theory, Achievement Goal Theory and TARGET structures of the context.

The first study has a macro social gaze, which is characterized by descriptive statistical procedures that help to describe the study group. While the findings were significant, it became necessary to carry on with a second study with in order

to deepen about the link between motivational climate and context of practice based on a mixed, systemic and interpretive (called Design Based Research) methodology that contributed to test a theoretical model about external factors of motivation, by designing an intervention in a natural sport environment.

The main findings show that the study of the psychosocial dimensions in sporting contexts requires in-depth treatment in real and specific contexts of practice for adapting strategies according to the characteristics of the participants. Along the same directions, the findings point to the importance of promoting the planning and scheduling of sports that take into account the training environment from an integral view of the close environment of the participants. The socio-demographic characteristics studied here reflect a familiar environment and friends who would be contributing for adolescents to engage in extracurricular sports activities. However, emerging variables, like body image, emotion, gender, emphasize the need to incorporate them in future studies.

As part of the contributions of the thesis may be mentioned the applicability in a real context mixed methodological procedure. First, with a descriptive statistical cross-sectional study in a macro social level, and then with a specific longitudinal intervention in a micro social level, to deepen the issues about motivation and impact of the social environment. Besides the possibility of delve and theoretically contribute from the implementation of a design from a systemic approach, which includes the influence of contextual factors and the integration of the perspectives of the participants.

It is in this direction that we propose to investigate in sporting context to generate environments that encourage motivation, without losing sight that are social cultural practices.

<b>Agradecimientos</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>10</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>DEPORTE Y MOTIVACIÓN.</b>	
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ANTECEDENTES</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 1</b>	
Deporte, una cuestión social	<b>18</b>
<b>Capítulo 2</b>	
Perspectivas teóricas en el estudio de la motivación en el deporte	<b>50</b>
<b>Capítulo 3</b>	
Aspectos sociodemográficos en el estudio de la motivación en contextos deportivos	<b>82</b>
<b>PARTE II</b>	
<b>CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS</b>	
<b>Y TRABAJO DE CAMPO</b>	<b>98</b>
<b>Capítulo 4</b>	
Estudio I. Motivación y dimensiones sociodemográficas en instituciones deportivas	<b>100</b>
<b>Capítulo 5</b>	
Estudio II. La motivación situada en un contexto específico de práctica deportiva	<b>148</b>
<b>Capítulo 6</b>	
Discusión y aportes de los estudios	<b>192</b>
<b>PARTE III</b>	
<b>APORTES Y REFLEXIONES FINALES</b>	<b>202</b>
<b>Capítulo 7</b>	
Ideas, más y más ideas...	<b>203</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>220</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>230</b>

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a las siguientes personas e instituciones.

A quienes lo hicieron posible... *Analía Chiecher, Danilo Donolo y Pablo Alabarces*, que sin conocerme demasiado aceptaron el desafío de orientarme sin dudarlo, dándome la oportunidad de crecer. Agradezco infinitamente la predisposición, las palabras de aliento en momentos que eran necesarias, el interés y compromiso demostrado. Cada uno desde su lugar me acompañó durante todo el recorrido, dedicando tiempo y esfuerzo. Muchas gracias Analía, Danilo y Pablo.

Un agradecimiento especial a María Cristina Rinaudo, porque me orientó cuando estaba desorientada en la ardua tarea de diseñar una intervención, compartiendo su amplia experiencia y conocimientos en investigación (también su empatía) y tantas otras cosas más. Gracias Cristina.

A las instituciones de la ciudad de Río Cuarto que me abrieron sus puertas y portones para indagar en contextos reales de práctica deportiva. Quiero agradecer particularmente a cada uno de los participantes de los estudios realizados, por la disposición y el interés demostrado, por lo valioso que fue conocerlos y aprender juntos.

Al *Equipo del 15*, con quienes comparto un mismo origen -cubículo 15 de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC- porque son profesionales comprometidos en su trabajo y siempre están dispuestos a ofrecer su ayuda. Es un privilegio conocerlos.

Agradezco y valoro la oportunidad que me dio CONICET al permitirme crecer académicamente, becándome durante cinco años en un campo de conocimiento con poca tradición en investigación en el país, permitiéndome mirar la educación física y el deporte con otros ojos.

También quiero agradecer a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, particularmente a quienes coordinan y forman parte de la Secretaría de Posgrado y del Doctorado en Ciencias Sociales. Institución que me abrió sus puertas para cursar el doctorado. Quiero destacar lo eficiente y amables que fueron durante todo el cursado, aspecto que no es menor cuando las distancias se cuentan por cientos de kilómetros y se ve todo tan lejano y desconocido desde la pampa cordobesa.

## Otros agradecimientos

Aquí quiero agradecer a los *otros* -personas importantes- que hicieron más agradables los días de trabajo y los *otros días* también.

Mi infinito agradecimiento a Pablo, testigo y compañero de este recorrido y de tantos otros... a quien admiro profundamente por la seriedad e ingenio al decir las cosas, por transmitirme confianza y estar siempre dispuesto a darme una mano (también las dos).

A mis familias, porque soy afortunada y puedo decir que tengo muchas y de las mejores. Gracias...

A mis padres, Ligia y Daniel, quienes en períodos de urgencias académicas ofrecieron su tiempo para que pudiera avanzar con mi trabajo, porque a pesar de no entender de qué se trataba esto de investigar valoraron desde su posición de espectadores el empeño puesto en el constante tipeo. Gracias por la compañía.

A la familia de La Banda, por contagiarme las ganas de saber más, por compartir asados, mates y muchas cosas ricas para aliviar los días de trabajo. Gracias Nali y Kika por los buenos recuerdos.

A la familia de Buenos Aires, por recibirme con alegría en cada uno de los viajes, por los buenos momentos compartidos que ayudaron a sobrellevar el cursado y la distancia. Ani, Matías y Claudio, me hicieron sentir como en casa.

A mis colegas y amigas, profes de educación física que trabajan seriamente y se esfuerzan día a día. Particularmente a Marcela y Valeria, con quienes comparto las mismas ganas de investigar, gracias por el constante intercambio de ideas y *sonrisas*.

A todos, gracias por el apoyo y la compañía.

Ana E. Riccetti



¿Y la genética? ¿Hay gente predestinada al deporte?  
Sí: para desgracia de todos los que se matan en los gimnasios, hay evidencias de que al menos una parte del rendimiento deportivo extremo podría tener que ver con ciertas variantes de los genes que viene de fábrica. Ojo, como con todo estudio genético, nunca hay que olvidar la enorme influencia del ambiente: el entrenamiento, la alimentación, la motivación y demás (Golombek en De Ambrosio, 2009:10).



## Introducción

**I**niciamos la tesis con una cita que refiere a la ya conocida discusión sobre lo que tiene de innato y de adquirido la práctica deportiva: ¿se hace o se nace deportista? Advertimos que no es objeto de este escrito polemizar sobre la tensión innato-adquirido, sino destacar de dicha frase la salvedad que realiza el autor sobre la influencia del ambiente... ¡esa es la cuestión!

Aquí se argumentará que el ambiente -el club, la familia, el entrenador, las amistades, las experiencias previas, el entorno generado en los entrenamientos-

tiene mucho que ver con la preparación y, más precisamente, con la motivación de un deportista.

Se señalará que la motivación se encuentra fuertemente ligada al contexto de práctica y a las relaciones que se establecen, reconociendo que interactúan aspectos internos y externos al deportista. Asimismo, se parte de entender que el aspecto social se encuentra inscripto en las prácticas deportivas, tratándose de una dimensión que subyace y se manifiesta en sus diversas facetas -histórica, política, cultural, económica, educativa, psicológica- y en distintos niveles de profundidad -macro, micro.

Iniciamos, a partir de ahora, un recorrido serpenteante, en cuanto a la variedad de ideas y perspectivas que se presentan, y a la vez riguroso, con una lógica teórica y metodológica que conduce a hallazgos significativos, permitiendo realizar aportes valiosos en el ámbito de las prácticas deportivas.

### **Contextualizando la temática y la perspectiva de estudio**

El fenómeno deportivo ha cobrado cada vez mayor importancia y difusión en las sociedades, es parte integral de las prácticas y discursos cotidianos, contribuyendo a la formación de la identidad y subjetividad. Además de ser un conjunto de prácticas corporales especializadas (Villena Fiengo, 2003), es entendido como fenómeno social y recorte de la cultura (Alabarces, 2000 y 2008; Cornejo Améstica et al., 2000), influido por los procesos históricos de un contexto particular (Altuve, 2005). En otros términos, la práctica deportiva no solo comprende una dimensión fisiológica y biomecánica sino también una dimensión cultural y social, puesto que se produce en un entorno particular que le otorga sentido y significado (Altuve, 2005), en el cual se originan, acontecen y se transforman sus usos y prácticas.

Es productor y reproductor de significados socioculturales, y es un objeto de planificación social, lo cual implica conocer los hábitos y cambios de actividad físico deportiva de la sociedad (Cornejo Améstica et al., 2000). Por eso, el estudio del deporte debe atender tanto a los procesos globales y sociales como locales e individuales desde una perspectiva sistémica. De lo anterior se desprende que no

basta indagar acerca de las condiciones socioculturales y del contexto global, sino que también es necesario estudiar las interacciones entre las condiciones del entorno y las dimensiones individuales de los sujetos involucrados en la práctica. Indagar sobre los usos y prácticas de actividades deportivas de una población genera diversos interrogantes relacionados tanto con cuestiones sociales, culturales, demográficas, políticas, económicas como psicológicas y educativas. Desde hace algún tiempo existe un interés particular en el estudio de las actividades físico deportivas como prácticas socioculturales, constituyéndose como campo de conocimiento dentro de los estudios sociales y culturales. Más precisamente, su estudio se consolida en la sociología del deporte, tratándose de un ámbito diverso que requiere una mirada multidisciplinar. En este sentido, el deporte entendido como fenómeno sociocultural complejo, no puede ser interpretado de una sola manera por lo tanto su estudio no escapa a dicha complejidad.

En efecto, la investigación sobre el deporte en ciencias sociales indaga acerca de la cultura, las sociedades, los procesos presentes y pasados, de los sectores sociales y su relación e identificación con las prácticas deportivas, de los intereses en el campo deportivo y las lógicas que lo atraviesan. También es de interés investigar sobre los motivos que inciden en los sujetos a participar en actividades deportivas. Las investigaciones sobre motivación son fundamentales tanto para conocer la elección, la permanencia y el abandono en la práctica como para alcanzar el mejor rendimiento en el deporte (Moreno Murcia et al., 2007).

Muestra de la relevancia que ha cobrado el estudio de la motivación son las diversas investigaciones sobre los fundamentos e instrumentos de medición que han proporcionado datos relevantes en diversos ámbitos (Balaguer et al., 2009; Cervelló et al., 1999 y 2007; Castillo et al., 2000; Moreno y Cervelló 2010; Moreno Murcia et al., 2006, 2007; Newton et al., 2000; Ntoumanis, 2001; Ntoumanis y Vazou, 2005; Ruiz Juan et al., 2007; Standage et al., 2003; Vallerand, 2000). En este trabajo adherimos a la perspectiva de la motivación de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000a y 2000b) y de la teoría de las metas de logro (Castillo et al., 2000; Standage et al., 2003) para el estudio de las dimensiones psicosociales de un contexto de práctica deportiva.

Más precisamente, en las últimas décadas se han llevado a cabo estudios sobre motivación desde un enfoque psicosocial, puesto que se advierte que el contexto influye en los motivos por los cuales las personas inician, permanecen o abandonan la práctica (Castillo, 2005). El enfoque mencionado permite profundizar el estudio de las características motivacionales de los sujetos en relación a la práctica, al contexto y a los otros significativos, entendiendo que la motivación es situada. Dentro de este enfoque, entre los temas más estudiados se destacan la motivación y la participación en relación al contexto (Castillo et al., 2005), ya sea en ámbitos competitivos y de elite como recreativos y de ocio para la población general.

A esta perspectiva multidimensional y situada atenderemos en la fundamentación teórica y en el desarrollo de los estudios realizados.

### **Tema, preguntas y propósitos**

Nos interesa el estudio de la motivación en adolescentes que practican deporte. Más precisamente, se trata de indagar las posibles vinculaciones entre la motivación (perfiles de los sujetos y clima motivacional del ambiente de práctica) y los aspectos sociodemográficos del contexto familiar de los adolescentes.

El propósito de este trabajo es atender a las prácticas deportivas desde su dimensión social e individual, reconociendo que se trata de prácticas contextualizadas, las cuales conforman entornos de relaciones de interdependencia con una intencionalidad formativa. Por consiguiente, proponemos realizar dos estudios, a saber:

1. Una investigación que en el marco de la tesis se caracteriza por ser macro social, con una metodología estadístico descriptiva sobre los perfiles motivacionales de adolescentes que a su vez incorpora cuestiones demográficas.
2. Una propuesta de intervención realizada en un contexto particular para indagar acerca del ambiente y de los sujetos involucrados en una comunidad de práctica específica a partir del diseño de una propuesta que toma como eje los factores contextuales de la motivación.

De allí que, como se ha mencionado, la perspectiva de este estudio sea multidimensional, tratándose de un enfoque psicosocial que posibilitará una mayor comprensión sobre el complejo entramado de la motivación en contextos de práctica deportiva.

Algunas de las preguntas que intentaremos responder y que guiarán la investigación son: ¿Cuáles son las dimensiones psicosociales que intervienen en los contextos de práctica deportiva? ¿Qué perfiles motivacionales predominan entre los adolescentes que practican deporte? ¿Cuáles son los aspectos sociodemográficos que caracterizan el entorno familiar? ¿Qué vínculos se establecen entre los aspectos sociodemográficos y los motivos de práctica deportiva? ¿Cómo promover un clima motivacional acorde al contexto de práctica deportiva?

En la búsqueda de respuestas procuramos lograr una mejor comprensión sobre la motivación situada y sus aportes en contextos reales de práctica deportiva.

En ese sentido, dos propósitos principales guían el trabajo. El primero refiere a presentar los desarrollos teóricos y discusiones sobre el deporte como práctica sociocultural, por lo interesante que resulta acceder desde distintas disciplinas y autores a los argumentos que permiten situar al deporte en la esfera social. El segundo propósito, se vincula a los aportes teóricos sobre las dimensiones psicosociales implicadas en contextos de actividad deportiva como los desarrollos sobre la motivación y las variable sociodemográficas.

A partir de los propósitos mencionados atenderemos a otros más específicos referidos a la presentación de argumentos sobre el deporte como fenómeno social y las implicancias sociales de su práctica a nivel macro social, para luego identificar y caracterizar los contextos de práctica deportiva a partir del estudio de los perfiles y climas motivacionales como de los aspectos sociodemográficos informados por los participantes. Luego se llevará a cabo un diseño e implementación de una propuesta basada en una metodología conocida como estudios de diseño, que tendrá en cuenta las dimensiones psicosociales del contexto de actividad deportiva, enfatizando en los aspectos externos de la motivación. Por último, a partir de la información recabada y analizada proponemos elaborar orientaciones que favorezcan la programación y desarrollo de actividades deportivas acordes a los contextos de práctica.

Investigar sobre los motivos en ambientes de práctica deportiva y los posibles vínculos con la condición sociodemográfica, posibilita un mayor entendimiento de las prácticas que una determinada población o grupo hace del deporte y las posibilidades que ofrece el contexto social.

### **Estructura y organización**

La tesis se encuentra organizada en tres partes, cada una de las cuales están dedicadas a responder y desarrollar aspectos fundamentales que forman parte de las consideraciones teóricas, los estudios realizados y sus aportes.

En la primera parte *-Deporte y motivación: fundamentos y antecedentes-* se avanza en argumentaciones teóricas y antecedentes de aspectos centrales, a saber: deporte como fenómeno sociocultural complejo, perspectivas teóricas en el estudio de la motivación -teoría de la autodeterminación y de las metas de logro- comunidades de prácticas e indicadores sociodemográficos en el estudio del contexto de práctica deportiva.

En la segunda parte *-Consideraciones metodológicas y trabajo de campo-* llevamos a cabo una descripción de los aspectos metodológicos para el estudio de la motivación y los aspectos sociodemográficos. Luego se presentan dos estudios de campo realizados en contextos de práctica deportiva con adolescentes, se describen los procedimientos metodológicos y analizan los principales hallazgos. En cada uno de los estudios realizados se realiza una síntesis integrando las principales interpretaciones y aportes.

Finalmente, con la tercera parte del trabajo *-Aportes y reflexiones finales-* pretendemos poner de manifiesto algunas reflexiones finales a modo de síntesis, que den cuenta de los aportes y de los desafíos de los estudios llevados a cabo, posibilitando la apertura a nuevas indagaciones para investigaciones futuras.

En este trabajo subyace el propósito de contribuir a la investigación en el ámbito del deporte realizando aportes desde el estudio de la motivación situada. Nuestro deseo es que más personas se acerquen a la práctica de un deporte (y a la actividad física en general), por eso queremos entusiasmarlos a mirar esos contextos, donde se transpira la camiseta y hasta se deja el alma en la cancha, desde lo interesante que es conocer lo que motiva a las personas.



## **PARTE I**

# **DEPORTE Y MOTIVACIÓN FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ANTECEDENTES**

## **Capítulo 1**

### **Deporte, una cuestión social**

**E**ste capítulo propone describir elaboraciones teóricas acerca del estudio del deporte desde la perspectiva de las ciencias sociales. En particular, se trata de exponer los argumentos de autores como Mauss, Bourdieu, Elias y Dunning, quienes aportan valiosos fundamentos para lograr una mayor comprensión sobre el deporte como un ámbito de conocimiento vinculado a lo macro y micro social. En primer lugar, se describen dos ideas iniciales que permiten anticipar orientaciones teóricas y metodológicas, se presentan como guías en el desarrollo

de las temáticas que interesan en el trabajo. Más precisamente, se trata de pensar en una perspectiva situada que atiende a lo interdisciplinario en el estudio del deporte en ciencias sociales.

En segundo lugar, se argumentará sobre la importancia social del deporte, a partir del concepto de calidad de vida, así como las implicancias e interés de diversas instituciones en el deporte, reflejando que se trata de un fenómeno sociocultural complejo.

También se dedicará una sección de esta primera parte a la descripción del origen del deporte en el siglo XIX, puesto que las condiciones de surgimiento permiten explicar y contextualizar lo que con este primer capítulo se intenta explicitar en su título: deporte, una cuestión social.

Por último, se presentan dos puntos de vista acerca del deporte analizado desde el propio campo de las ciencias sociales, a partir de autores de reconocida trayectoria -ideas autorizadas- como Elias, Dunning y Bourdieu.

## 1. IDEAS INICIALES

Ideas primero, lógica del trabajo segundo...  
(Donolo, 2007:21)

Una primera idea señala la necesidad de una perspectiva que atienda a lo interdisciplinario en el estudio del deporte en ciencias sociales. Indicios de replantear el modo de estudiar el deporte desde la sociología se reflejan en las propuestas de Elias y Dunning (1992) y Bourdieu (2000), quienes plantean la unión o alianza de disciplinas en las investigaciones, acordes con la lógica y rigurosidad del quehacer científico, las cuales detallaremos en las siguientes secciones de este capítulo.

Por su parte, Mauss (1971) en su escrito sobre las técnicas y movimientos corporales, permite apreciar a principio del siglo XX el interés en describir el uso del cuerpo que hacen las personas en distintas sociedades, puesto que considera que se trata de un fenómeno social que hasta ese momento no se encontraba estudiado y precisaba ser clarificado. Para su estudio considera relevantes tanto los aspectos fisiológicos, psicológicos como sociológicos de los actos cotidianos y de aquellos enseñados, interesándose por las técnicas de nado.

En este sentido, Mauss (1971), afirma que el progreso de la ciencia (en referencia a la ciencia natural) se producía en lo desconocido, “lo desconocido se encuentra en las fronteras de las ciencias (...) es precisamente en estos campos mal compartidos donde se plantean los problemas más urgentes” (Mauss, 1971:337). En otras palabras, el progreso en el conocimiento se encuentra en lo que cada disciplina brinda en el estudio de un fenómeno social particular, en cuanto fenómeno desconocido.

El devenir histórico de las disciplinas científicas demuestra que la delimitación de los campos de conocimiento se ha vuelto borrosa y que al interior conviven posicionamientos teóricos y epistemológicos muchas veces opuestos, debido a la crítica y cuestionamiento resultante de su propio proceso de constitución y producción. De esta manera, se tiende a cuestionar y redefinir lo que se suponía delimitado por la tradición en ciencia.

Siguiendo esta idea y buscando la palabra que la autorice, Wallerstein (1996), en el informe sobre la reestructuración de las ciencias sociales para la Comisión Gulbenkian, sostiene que no existe monopolio de conocimiento reservado para una determinada disciplina y llama a *abrir las ciencias sociales*. Siendo éste el título bajo el cual se desarrollan diversas temáticas que giran en torno a la apertura de los campos de conocimiento, teniendo presente el devenir histórico de la ciencia en general y de las ciencias sociales en particular.

Wallerstein (1999) también destaca que frecuentemente se utiliza la distinción entre lo económico, lo político y lo sociocultural en el análisis social, lo que denominó como la *tríada de terrenos*. Advierte que no solo se trata de vincular esas tres áreas en el estudio del mundo social, sino de tener en consideración que la actividad humana comprende y se encuentra interactuando en los tres ámbitos. De ahí que la propuesta de Wallerstein (1999) sea *impensar las ciencia*

*sociales*, no repensarlas, sino argumentar para exponer lo que obstaculiza y limita en el análisis del mundo social para de esta manera pensar en alternativas para su estudio.

También encontramos que Dogan y Parhe (1989) y Ansaldi (2006) plantean la hibridación de los campos de conocimiento. Esta línea de pensamiento atiende a la diversidad y multidisciplinariedad pero superándolas. Proponen hibridar los dominios de las ciencias sociales en campos de conocimientos innovadores, donde dos o más disciplinas especializadas intercambian y desarrollan conocimiento producto de la hibridación. Parten de reconocer que la realidad a estudiar es demasiado compleja para ser explicada por una sola disciplina (Dogan y Pahre, 1989; Dogan, 1996).

En el caso del estudio social del deporte, requirió de la aceptación y construcción de un discurso legítimo que le diera cabida en un ámbito con amplia trayectoria científica. Alabarces (1998 y 2000) describe las vicisitudes y los vaivenes del deporte como ámbito periférico de conocimiento académicamente reconocido. En un primer momento fue estigmatizado y vinculado al populismo, esto es, el deporte como práctica cultural masiva y cotidiana, constituyendo el primer obstáculo. Alabarces (2000) sostiene que el exceso, es decir, la deportivización de los ámbitos cotidianos en tanto ritual de masas, posibilitó su entrada como ámbito social de estudio. Si bien aclara que la dificultad reside más en la circulación que en la producción de saberes, como subcampo de las ciencias sociales.

Las áreas temáticas en la investigación sobre deporte en ciencias sociales son diversas. De ahí que las investigaciones en este campo de conocimiento indaguen acerca de la cultura, las sociedades, los seres humanos, el cuerpo, la dimensión lúdica, los procesos presentes y pasados, de los sectores sociales y su relación e identificación con las prácticas deportivas, de los intereses puestos en el campo deportivo, las lógicas que lo atraviesan y los hábitos de práctica deportiva de las sociedades. En otras palabras, "...focalizar el deporte como un punto de vista privilegiado para la reflexión crítica sobre nuestras sociedades..." (Alabarces, 2000:21), pensando, a su vez, en las múltiples situaciones cotidianas que posibilita su estudio.

Siguiendo a Alabarces (2000), el estudio del deporte se trata de un *punto privilegiado* puesto que es el eje de discusión de temáticas vinculadas a lo político, económico, educativo, medios de comunicación, clase social, género, racismo, nacionalismo, globalización, violencia, salud, discapacidad, emociones y prácticas emergentes de las que surge una nueva forma de pensar y nuevas prácticas de lo deportivo.

Sin embargo, no sólo debemos atender a realidad social del deporte referida a un ámbito más amplio y general, sino también es de interés conocer lo individual en constante interacción con el contexto social más cercano.

Actualmente los investigadores están interesados en las dimensiones socioculturales que influyen en el sujeto que practica deporte, puesto que éste toma decisiones y actúa en relación al contexto. En efecto, no se puede considerar al sujeto aislado de su entorno vincular próximo y del contexto social más amplio. De lo anterior se desprende la necesidad de ahondar en los hallazgos y llevar a cabo indagaciones situadas y más complejas sobre el tema.

Lo expuesto hasta aquí refleja la complejidad del campo de estudio y la necesidad de ser tratado por diversas disciplinas, con sus respectivos conceptos y procedimientos, que al articularse posibilitan acceder a la realidad de un modo innovador y acorde al fenómeno estudiado.

Una segunda idea, que se desprende de la primera, sostiene que los fenómenos y los sujetos de estudio deben ser tratados en contexto, situados en la realidad en la que acontecen y que interesa estudiar.

Por una parte, esta idea se inscribe en el enfoque sociocultural (Bruner, 1995, 2003; Vigostky, 1988), que entiende al aprendizaje como un proceso individual y social que tiene sentido, se explica y surge en un contexto -escolar o extra escolar- en el cual se producen múltiples y dinámicas interacciones entre el sujeto y el entorno. A su vez, se reconoce que en el ambiente donde se producen las acciones humanas interactúan tres planos -comunitario/institucional, interpersonal y personal- que permiten explicar y lograr una mayor comprensión de la situación a estudiar (Rogoff, 1995). Aquí también se destacan estudios sobre comunidades de prácticas, entendidas como *sistemas sociales de aprendizaje* donde se aprenden y comparten determinadas prácticas, conocimientos y habilidades que

son necesarias y significativas en ese entorno<sup>1</sup> (Rogoff, 1995; Wenger, 2000 y 2010).

Por otra parte, en ciencias sociales la realidad a investigar tiene una particularidad que la diferencia de otros campos de conocimiento, surge, se define y se transforma vinculada a un contexto complejo y cambiante, donde interactúan múltiples factores que le dan sentido y significado, muchas veces inesperados. Es decir, la rigurosidad del estudio situado de la realidad social reside en lograr acceder e interpretar su autenticidad en el contexto donde acontece. Esto implica una mirada dinámica, integral y multifacética, tanto de las perspectivas teóricas como de los procedimientos metodológicos.

Dicho de otro modo, ante la complejidad de la realidad y la diversidad de modos de comprenderla, se ponen en juego múltiples conceptos, procedimientos e interpretaciones (Donolo, 2007 y 2009). Existen tendencias a estudiar la complejidad de la realidad a partir de la combinación de diversos procedimientos, puesto que muchas veces el fenómeno requiere de más de una vía de acceso a datos relevantes. De este modo, surgen múltiples maneras de acceder y analizar lo que interesa comprender, ya que la realidad social no se presenta de manera uniforme y homogénea para ser estudiada.

Sautu (1997) señala que en ciencias sociales nos encontramos con la limitación de la inexistencia de una teoría o metodología que sea aplicable a todas las temáticas de cada una de las disciplinas que la conforman. Esto se refleja en los procedimientos cada vez más diversos y acordes al objeto de estudio en las investigaciones donde la elección de los mismos se encuentra condicionada por el fenómeno o hecho a estudiar y por los hallazgos sucesivos de los estudios llevados a cabo.

Donolo (2007) propone que al comenzar a indagar la delimitación es la clave de la investigación, se debe tener una idea clara y acotada del tema, sin pretender abarcar toda la realidad, puesto que siempre van a quedar muchos más temas e interrogantes sin responder que aquellos a investigar.

Por consiguiente, adoptar una perspectiva amplia -en cuanto a los enfoques teóricos y metodológicos- y a la vez precisa -en la delimitación del tema para que

---

<sup>1</sup> En el capítulo dos retomaremos el enfoque sociocultural y el concepto de comunidades de práctica para el estudio de la motivación.

sea accesible de estudiar- requiere una postura dinámica que facilite el acceso a la realidad y que reconozca su complejidad y múltiples facetas de manera acotada.

Investigar sobre motivación en el deporte en ciencias sociales es un desafío que afronta este trabajo, debido a que el campo de conocimiento es complejo, comparte fundamentos y metodologías con áreas disciplinares de reconocida trayectoria científica y de fuerte arraigo en su tradición disciplinar.

En fin, es en este sentido que proponemos estudiar la motivación y las dimensiones sociodemográficas en contextos de práctica deportiva.

## **2. ALGUNAS EVIDENCIAS SOBRE LA IMPORTANCIA SOCIAL DEL DEPORTE**

Durante las últimas décadas hemos presenciado una constante preocupación por el sedentarismo de la población en general -y de los niños y jóvenes en particular- debido a la inactividad física. También se advierte preocupación por las futuras consecuencias en la salud, así como el impacto sociodemográfico, político y económico que esta inactividad conlleva. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud señala a la inactividad física como el cuarto factor de riesgo de mortalidad (OMS, 2010). Para afrontar esta situación, aconseja la planificación de actividad física saludable que englobe las dimensiones bio-psico-social de la población a la cual se dirige.

Actualmente se considera que a cualquier edad un estilo de vida físicamente activo es vital para mantener una buena salud y reducir el riesgo de sufrir enfermedades, más precisamente enfermedades no transmisibles<sup>2</sup> (ACSM, 1999 y OMS, 2010).

---

<sup>2</sup> “Las enfermedades no transmisibles (ENT), también conocidas como enfermedades crónicas, no se transmiten de persona a persona. Son de larga duración y por lo general evolucionan lentamente. Los cuatro tipos principales de enfermedades no transmisibles son las enfermedades cardiovasculares (como ataques cardíacos y accidentes cerebrovasculares), el cáncer, las enfermedades respiratorias crónicas (como la enfermedad pulmonar obstructiva crónica y el asma)

Desde un enfoque sanitario encontramos que la OMS indica que “aumentar el nivel de actividad física es una necesidad social, no solo individual. Por lo tanto, exige una perspectiva poblacional, multisectorial, multidisciplinaria, y culturalmente idónea”<sup>3</sup>. Aquí vuelve a surgir la idea de situar las problemáticas en su contexto, desde una mirada que comprenda su diversidad, puesto que las perspectivas teóricas y conceptos deben responder a las particularidades de cada contexto<sup>4</sup>.

Por consiguiente, la práctica deportiva se vincula con beneficios en la calidad de vida y la salud tanto de las personas como de la población en general. En este sentido, la OMS define salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2006:1). Más aún, se refieren a la salud como un medio, un recurso social e individual desde una mirada de bienestar integral. Mientras que el concepto de calidad de vida se caracteriza por considerar aspectos subjetivos y objetivos en contexto, puesto que se entiende como:

...la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro el contexto cultural y el sistema de valores en el que vive y con respecto a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones. Es un concepto extenso y complejo que engloba la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y la relación con las características sobresalientes del entorno (OMS. 1998:28)

Este último concepto se vincula y destaca la percepción subjetiva de las posibilidades y oportunidades que el medio ofrece a los individuos para satisfacer sus necesidades y autorrealizarse, no solo en el aspecto físico sino que además comprende el aspecto social, emocional y psíquico.

Por otra parte, en el contexto brasilero Bettine et al. (2009) analizan la calidad de vida como una representación social que se compone de parámetros subjetivos,

---

y la diabetes” (Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs355/es/> consultado el 09-04-2013).

<sup>3</sup> Extraído de “Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud” (Recuperado de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/index.html> consultado el 09-04-2013).

<sup>4</sup> En este sentido, en el glosario de la OMS (2006:17) se encuentra el concepto de **epidemiología social**, que también se refiere a entender los conceptos en contexto, y se define como “...el estudio de la salud y la enfermedad de las poblaciones que se sirve de información social, psicológica, económica y de política pública, utilizando dicha información en la definición de los problemas de salud pública y la propuesta de soluciones”.

como la realización personal, felicidad, bienestar, placer, y de parámetros objetivos relacionados a la satisfacción de necesidades básicas y a aquellas generadas por la propia sociedad según el grado de desarrollo económico y social (mercado de consumo). Asimismo, plantean que ambos parámetros se relacionan dialécticamente, conformando un ámbito híbrido -biológico y social- que se encuentra mediado por condiciones mentales, ambientales y culturales, superando la visión médica de aumentar la esperanza de vida, disminuir el índice de mortalidad o mejorar el tratamiento clínico.

A su vez, señalan que el estudio de la calidad de vida es multidisciplinar. Al tratarse de un ámbito que comparte conceptos con otras áreas -médico, biológico, político, económico, social, educativo- su estudio también comprende diversidad de criterios: socioeconómicos, biomédicos y psicológicos (Bettine et al., 2009).

Llegados a este punto resulta interesante nuevamente recordar el alcance de la idea de realizar estudios sobre deporte en ciencias sociales desde una perspectiva situada -contextualizada- en otros ámbitos que se vinculan con la temática que nos convoca. Puesto que, como se puede advertir, en el ámbito de la salud y la calidad de vida el contexto también es parte inherente de temáticas relacionadas a prácticas que impactan en las personas y la población.

A comienzos del siglo XXI la OMS planteó la necesidad e importancia de conocer los hábitos alimenticios, de actividad física y deportiva de la población para generar políticas y estrategias acordes a cada país a partir de la elaboración de la Estrategia Mundial sobre Alimentación Saludable y Vida Activa en la prevención de enfermedades no transmisibles (OMS, 2004 y OPS, 2006)<sup>5</sup>. De este modo encontramos que Argentina en 2005 y 2009 realizó la Encuesta Nacional de Factores de Riesgo (Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, 2005), Chile, Uruguay y México llevaron a cabo encuestas con el mismo fin, aportando datos valiosos sobre hábitos alimenticios y de actividad física para generar programas específicos que respondan a las realidades de cada país.

También han cobrado importancia y periodicidad las encuestas sobre los hábitos deportivos de la población en España en los años 1980, 1985, 1990, 1995, 2000 y

---

<sup>5</sup> La Estrategia Mundial sobre Alimentación Saludable y Vida Activa de la Organización Mundial de la Salud y su adaptación para América Latina y el Caribe a través de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), se compone de metas y estrategias que los países miembros deben evaluar y adaptar a las circunstancias locales desde una perspectiva multisectorial y multidisciplinar.

2005 (García Ferrando, 2006). Con el tiempo se fueron realizando adaptaciones de los diversos indicadores debido a las transformaciones suscitadas en el contexto social, político y económico español. En especial aquellos indicadores referidos a "...interés por el deporte, práctica deportiva e imagen (...) de las instalaciones deportivas y de la política deportiva" (García Ferrando, 2006:16). De ahí que las modificaciones en el enfoque teórico surjan de las transformaciones en la sociedad debido a los procesos de globalización y a la constante transición que se produce en el contexto de estudio, como el auge de los deportes californianos y de riesgo, así como aquellas actividades con el objetivo de mantener la forma física y la estética.

Las sucesivas encuestas en España se convirtieron en estadísticas oficiales y conjuntamente con un proyecto de la Unión Europea se unificaron criterios para la utilización de los mismos indicadores en diversos países y, así, poder establecer comparaciones en relación a la participación físico deportiva de la población europea. Es más, el avance tecnológico en los procedimientos metodológicos de análisis de datos permitió realizar análisis multivariantes, por ejemplo entre los motivos de práctica y el tipo de deporte; y entre el valor social del deporte según el sexo, edad, situación laboral y nivel de estudios.

Por tanto, parece necesario focalizar las investigaciones en los aspectos psicosociales y sociodemográficos que determinan tanto un estilo de vida activo como sedentario. En este sentido, un estilo de vida sedentario se relaciona con mayores riesgos de aparición de obesidad y diabetes, aumentando el riesgo de enfermedad y discapacidad de las personas, impactando a nivel social e individual en sus múltiples factores. Mientras que un estilo de vida activo impacta positiva y preventivamente, teniendo como objetivo prolongar y asegurar el bienestar -físico, psicológico y social- de las personas.

Por otra parte, y continuando con el argumento que considera al deporte como una práctica social ligada a la cultura (Alabarces, 2000; Altuve, 2005; Aisenstein et al., 2001; Cayuela Maldonado, 1997; Barbero González, 1994), encontramos que el interés sobre la importancia del acceso y la adhesión a la actividad físico deportiva, ha sido manifestado por diversas organizaciones a nivel mundial, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1978) y Organización de las Naciones Unidas (2005) y también la Organización

Mundial de la Salud (2002 y 2010). Todas ellas le otorgan al deporte y la actividad física un importante rol asociado a funciones relacionadas con aspectos económicos, sociales, políticos, culturales y educativos. Para estas Organizaciones el fomento del deporte debe ser responsabilidad de los gobiernos y organizaciones no gubernamentales, tanto a nivel nacional como internacional y en mutua cooperación.

El valor que las instituciones gubernamentales y no gubernamentales nacionales e internacionales le han otorgado al deporte, genera expectativas en cuanto a la posible solución, negociación o superación de diversos aspectos conflictivos que los gobiernos y las sociedades deben afrontar. Aspectos tales como la violencia (en sus múltiples facetas y variantes), las adicciones, la prevención de enfermedades, los conflictos internaciones, la discriminación, entre otros. Encontrando en la práctica deportiva un medio propicio para poner en marcha múltiples estrategias para lograrlo. Muestra de esto son los planes nacionales e internacionales de deporte y actividad física, el reconocimiento de diversas organizaciones de la importancia para la sociedad acerca de la permanencia en la práctica.

De lo anterior se desprende que el deporte ha pasado a ser un objeto de planificación social, lo cual implica conocer, entre otras cosas, los hábitos y cambios de actividad físico deportiva de la sociedad (Cornejo Améstica et al., 2000).

Al respecto, en Argentina encontramos el Plan Estratégico del Deporte Argentino 2008-2012 que se compone de tres Planes Operativos Nacionales, en los cuales se distinguen los beneficios en la calidad de vida, el valor social y político del deporte. En primer lugar, el Plan Nacional de Deporte Social 2008-2012 destaca la importancia del deporte como un ámbito privilegiado de desarrollo integral de la sociedad, destacando la función que cumplen los municipios como organizadores de la comunidad, de socialización y cohesión social a través del deporte.

En segundo lugar, el Plan Nacional de Desarrollo Deportivo 2008-2012 considera que el desarrollo del deporte es una política pública estratégica que promueve el acceso y la permanencia de jóvenes que poseen posibilidades de destacarse. Por último, el Plan Estratégico Deporte de Representación Nacional 2004-2008/2012 considera al deporte como un agente de integración social e identidad nacional a

través de los logros obtenidos por deportistas en competencias nacionales e internacionales, que incentivan a los niños y jóvenes a participar en actividades físicas y a superarse.

La seriedad que ha cobrado el deporte y su importancia se ve afirmada por el interés en los triunfos y la presión hacia los deportistas para lograrlos, junto con el prestigio y las ganancias que conlleva el mismo. De ahí, que el Estado intervenga en las prácticas deportivas, puesto que el prestigio nacional está en juego.

En consonancia con lo expuesto hasta aquí, diversos autores coinciden en referirse al deporte como un espacio institucionalizado de sociabilidad dentro de un marco reglado y controlado por aquellas instituciones encargadas del orden social y como un ámbito que moviliza a las masas (Bourdieu, 1993; Dunning, 2003; Elias y Dunning, 1992). Entendido como ámbito que moviliza a las masas, se compara al deporte con la guerra y la religión. Dunning señala que la analogía con la guerra y la religión se fundamenta en diversos aspectos que caracterizan al deporte, tales como "... (1) aportar un sentido a la vida; (2) actuar de centro de identificación social y (3) ofrecer experiencias análogas a las emociones y sensaciones generadas por la guerra y otras situaciones serias como estar enamorado" (Dunning, 2003:257-258). Esto es, acontecimientos sociales ligados a momentos claves que forman parte de las experiencias vitales de las personas en interacción e interdependencia con otros.

La importancia social del deporte se explica y se encuentra ligada a su origen y a los cambios que se han producido y se producen en la sociedad. Altuve (2005) sostiene que fue creado por la sociedad y que las condiciones de su origen se explican en relación con otros fenómenos sociales.

Creemos que lo desarrollado hasta aquí permite concluir que la importancia social del deporte comprende múltiples factores y dimensiones para su análisis e intervención. En primer lugar forma parte de la vida cotidiana, del día a día de las personas -como discurso, práctica corporal, procesos identitarios, lugar de pertenencia y encuentro- y en segundo lugar, se encuentra institucionalizado –en su dimensión política, económica, educativa, sanitaria, demográfica, histórica- tratándose de un fenómeno de vivencia colectiva que incide también en las vivencias a nivel personal, siendo de interés para las instituciones involucradas en su tratamiento a nivel local, nacional e internacional.

## **Siglo XIX, origen del deporte**

El origen del deporte moderno -el deporte institucionalizado y reglado como lo conocemos actualmente- se encuentra ligado a los cambios del contexto socioeconómico que caracterizó a la segunda mitad del siglo XIX en Europa.

Existe consenso entre los investigadores en considerar que el deporte, como fenómeno social moderno, posee su origen en Inglaterra en las Public Schools (Bourdieu, 1990; Elias y Dunning, 1992; Barbero González, 1994; Brohm, 1994; Aisenstein et al., 2001; García Ferrando, 2006; Marques et al., 2008a).

Considerado como actividad estandarizada, regulada y controlada, el deporte derivó de los juegos populares practicados por la burguesía en ascenso, con el objetivo de tener mayor control y poder supervisar con facilidad a los alumnos (Bourdieu, 1993, Aisenstein, et al., 2001; Marques et al., 2008a). En este sentido Archetti (2005:2) señala que

los deportes de origen británico son concomitantes con la modernización, la construcción de estados nacionales y la internacionalización creciente de los intercambios económicos, sociales y culturales en el siglo diecinueve y comienzos del veinte

Por lo tanto, su génesis va de la mano con los cambios producidos a nivel económico y social que caracterizaron la modernidad, entre ellos podemos mencionar la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Es por eso que el nuevo contexto industrial y urbano en Inglaterra dio origen a las prácticas deportivas, por un lado para asegurarse el control del tiempo libre de la población y, por el otro, para el incremento de la productividad (Barbero González, 1994). En otras palabras, la salud de la población fue una de las razones por las cuales se comenzó a configurar un espacio deportivo y recreativo, pero la razón de fondo se vincula con las repercusiones económicas, militares y sociales que la enfermedad podía ocasionar. De ahí el surgimiento del higienismo que caracterizó el siglo XIX, preocupado por la asepsia social de la población.

Siguiendo lo analizado por Barbero González (1994), en la primera mitad del siglo XIX las prácticas recreativas populares comenzaron a regularse a partir de los movimientos evangélicos que formaban parte de los sectores más puritanos y moralizantes del sector hegemónico, debido a la concepción negativa que se tenía de lo popular. Las clases dominantes decidían qué era lo moralmente correcto para la sociedad y eso incluía a las actividades recreativas. Esto explica

de algún modo los prejuicios de clase alrededor de las prácticas deportivas y las razones por las que algunos sectores sociales se identifican más con determinadas prácticas que otras.

Mientras que en la segunda mitad del siglo XIX comenzó a escribirse sobre las bondades y beneficios físicos, morales y de carácter del deporte, siendo la Iglesia una de las instituciones con mayor influencia e intervención en las áreas urbanas donde residían los obreros. También las fábricas fueron creadoras de clubes deportivos, predominando la práctica del fútbol. Asimismo surgieron clubes deportivos de las escuelas y se crearon competencias escolares, donde el fútbol surgió como el deporte de las masas. Para que esto sucediera, las autoridades cedieron terrenos para la práctica deportiva, a su vez la misma Iglesia poseía terrenos que cedió para el mismo fin, de esta manera pudo llevar a cabo su tarea evangelizadora a partir del deporte (Barbero González, 1994).

Dunning (en Elias y Dunning, 1992:328) afirma que

...se justificó ideológicamente la necesidad de tales juegos aduciendo que servían en parte como entrenamiento para la guerra, en parte para educar a quienes iban a serían los líderes militares y administrativos del Imperio británico en expansión y, en parte, como medios para inculcar y expresar la hombría

De ahí que el deporte moderno se convirtió en un fin en sí mismo, en relación a fines saludables, sociales y del placer (Dunning, 2003).

Según Elias (en Elias y Dunning, 1992) el deporte moderno de los siglos XIX y XX se diferencia del deporte de la Antigüedad en el grado de violencia permitida y socialmente aceptada, especialmente en aquellas competencias que involucran la lucha cuerpo a cuerpo. Es decir, en las sociedades contemporáneas la violencia y los enfrentamientos están controlados y monopolizados por el Estado, siendo ésta una de las características de las sociedades en el proceso de conformación de los gobiernos. En otras palabras, surge vinculado al ordenamiento político en el parlamento inglés y la formación del Estado, influyendo en la reglamentación de los pasatiempos, devenidos en deportes (Dunning, 2003).

Elias (en Elias y Dunning, 1992) analiza la génesis del deporte ligada a la intención de regular la violencia y los enfrentamientos sociales, lo cual contribuyó a regular los pasatiempos de las personas, particularmente de las elites, que luego pasaron a ser las prácticas y pasatiempos de la sociedad en general.

En Argentina a fines del siglo XIX comenzó a organizarse e institucionalizarse la práctica deportiva a partir de la llegada de los inmigrantes europeos, quienes fundaron clubes con el propósito de mantener sus tradiciones, generando un espacio de socialización y transmisión de su cultura. En este sentido, Archetti (2005:2) señala que “la expansión del deporte en la Argentina se puede asociar al desarrollo de la sociedad civil ya que las organizaciones y clubes deportivos generan espacios de autonomía y participación al margen del Estado”.

En ese momento, la sociedad argentina se encontraba en un momento de conformación nacional en todos los sentidos, tanto político, económico como social. Los inmigrantes provenientes de países europeos industrializados en crisis, emigraron con sus usos y prácticas socioculturales las cuales incidieron en la consolidación de la incipiente sociedad.

Asimismo con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en 1884, que establecía los objetivos de la educación primaria en cuanto al desarrollo moral, intelectual y físico, fue el inicio de la organización y planificación de los contenidos y las prácticas de la educación física. Esta disciplina se encuentra ligada a los usos y prácticas de actividad físico deportiva de la sociedad, puesto que con el paso del tiempo se le designó diversas funciones. Podemos mencionar el higienismo del siglo XIX, el militarismo de principio del siglo XX y el deportivismo o competitivismo incorporado al curriculum en 1941 y promovido en la presidencia de Perón.

En nuestro país el deporte tuvo su auge y fue impulsado como política de Estado en la primera presidencia de Perón (1946-1952)<sup>6</sup>, encontrándose beneficiado por la prosperidad económica que caracterizó al Estado Benefactor. Esto se vio reflejado en la organización de campeonatos, la construcción de estadios deportivos y la participación de niños y jóvenes en edad escolar en diversos deportes y competencias. En otros términos, “...durante el gobierno peronista no sólo se organizaron campeonatos nacionales infantiles a través de la Fundación Eva Perón sino que hubo una política orientada a garantizar los éxitos deportivos” (Archetti, 2005:28). Y con esto demostrar el poderío nacional y las virtudes de los

---

<sup>6</sup> En referencia a la política de gobierno de Perón dirigida al deporte, Archetti señala que “esos diez años fueron, de algún modo, ejemplares y no hubo, posteriormente, otros intentos sistemáticos de vincular el deporte con la nación a través de políticas estatales claras y articuladas” (Archetti, 2005:28).

hombres que representaban a la nación. Es decir, el deporte como generador de identificación con un ser nacional que permite la cohesión y consentimiento social. Si bien la intención no es realizar un recorrido que abarque la historia en el siglo XX y XXI, Bettine et al. (2009) y Marques et al. (2008a) explican que desde mitad del siglo XX el ámbito deportivo se diversifica y complejiza debido a los cambios y transformaciones sociales y económicas que se dieron a nivel internacional vinculados con la culminación de la Segunda Guerra Mundial, la incorporación del deporte en las escuelas, la importancia que cobra la actividad física como actividad para todos -popularización- y la mercantilización de la cultura a nivel mundial. Todo esto produjo profundos cambios en el deporte y en el surgimiento de nuevas modalidades, diversificándose la oferta debido a la expansión masificación y democratización del fenómeno deportivo, siendo apropiado por los mercados y los gobiernos.

Hasta aquí la intención fue contextualizar y explicar brevemente el origen del deporte en el siglo XIX, puesto que aporta datos valiosos en cuanto su génesis social y a los intereses que atravesaron la conformación del ámbito deportivo como práctica sociocultural. Con esto, queremos señalar que indagar y estudiar sobre deporte en ciencias sociales requiere de una perspectiva situada de las prácticas que comprenda su historicidad y una mirada multidisciplinar para su tratamiento, puesto que su proceso histórico así lo evidencia.

### **3. CONFORMACIÓN DE UN CAMPO DE ESTUDIO: DEPORTE EN CIENCIAS SOCIALES**

Como todo fenómeno social, el deporte no está exento de consensos, conflictos y arbitrariedades que lo atraviesan en su proceso de constitución. La investigación sobre deporte en ciencias sociales también posee un devenir histórico que se encuentra ligado a la historia de la ciencia del siglo XIX. En este sentido, Wallerstein (1996:9) sostiene que “la historia intelectual del siglo XIX está

marcada principalmente por esa disciplinarización y profesionalización del conocimiento”.

Como ya hemos señalado, la modernidad fue un período en el que se originaron grandes transformaciones en la cosmovisión del mundo, del hombre y de la ciencia. Se comienza a percibir que todo sucede según determinadas leyes, pudiéndose explicar el mundo racional y objetivamente, “...la ciencia era el descubrimiento de la realidad objetiva utilizando un método que nos permitía salir fuera de la mente...” (Wallerstein, 1996:14). En el siglo XIX el término ciencia era sinónimo de ciencia natural, la cual estaba legitimada social e intelectualmente, debido a la posibilidad de producir resultados útiles y prácticos. De ahí que las ciencias sociales tuvieron que apropiarse de determinadas características pertenecientes a las ciencias de la naturaleza para obtener estatus de ciencia. A su vez, la universidad como principal responsable de creación del conocimiento científico en el siglo XIX, donde surgieron diversidad de disciplinas y de posiciones epistemológicas (Wallerstein, 1996).

Partimos de considerar como sociología clásica a la sociología de mediados del siglo XIX. Se trata de un momento de crisis generalizada que impulsa el estudio de lo social a partir de las relaciones que se establecen entre las personas dentro de una sociedad europea convulsionada, para poder encontrar las explicaciones que nuevamente restituyan el orden perdido (Giddens, 2004).

De este modo, la preocupación de los pensadores en ese momento se centró en los profundos cambios y crisis que acontecieron en las sociedades del siglo XIX, debido al impacto que la Revolución Industrial y la Revolución Francesa tuvieron en la modificación de las condiciones económicas, políticas y sociales en su conjunto. Movilizados por las transformaciones sociales que se estaban suscitando, diversos pensadores se propusieron entender el mundo social del momento. Siguiendo a Giddens (2004:33), “la demolición de las formas de vida tradicionales hizo que los pensadores aceptaran el desafío de desarrollar nuevas interpretaciones tanto del mundo social como del natural”. Por eso, surge la necesidad de desarrollar un campo de conocimiento abocado al estudio de la sociedad.

En ese contexto de profundas transformaciones surge la sociología, por lo tanto el estudio de lo social pasa a formar parte de la ciencia de la naturaleza,

diferenciándose de ésta por su objeto de estudio, pero a su vez asemejándose metodológicamente, ya que para obtener estatus de ciencia debía apropiarse de determinadas características de las ciencias positivas.

Volviendo al estudio del deporte, en un principio, estuvo a cargo de las ciencias naturales, consideradas en ese entonces como las ciencias autorizadas para realizar investigación mediante un único método, el método científico. A mediados del siglo XIX el deporte comenzó a ser objeto de las indagaciones y reflexiones de la antropología, la psicología social y la sociología. A principios del siglo XX se comienzan a desarrollar investigaciones en el deporte desde la sociología, sin embargo esta línea de estudio se sistematiza e institucionaliza a mediados del siglo XX (Moscoso Sánchez, 2006).

Desde una perspectiva sociológica, García Ferrando señala tres modos de aproximarnos al estudio del deporte, a saber

la primera forma de hacerlo es la de carácter experimental, que consiste en emplear el fenómeno deportivo para contrastar proposiciones generales relacionadas con la conducta social. (...) La segunda forma de aproximarse al estudio del deporte desde una perspectiva sociológica es la de la sociología del deporte entendida en sentido estricto, es decir, la que trata de comprender este fenómeno haciendo uso de los conceptos, las teorías y los métodos propios de la sociología (...) Y, por último, la tercera forma de hacerlo es la de la perspectiva fenomenológica, entendida como una manera singular de afrontar el estudio del deporte, caracterizada por ocuparse de la comprensión de los significados que para los actores tiene la práctica de esta actividad, es decir, de aquellos rasgos que distinguen o caracterizan a este fenómeno social (García Ferrando, 1990:15-16 en Mocosó Sánchez, 2006:179)

El deporte, como subcampo de los estudios sociales y culturales, se encuentra dentro de las prácticas culturales masivas (Alabarces, 2000), sin importar el sector social o la ideología, se encuentra al alcance de cualquier persona. Asimismo ha cobrado cada vez mayor importancia y difusión en la cotidianidad de las sociedades y en el ámbito científico. En este sentido, los hallazgos de las investigaciones en el ámbito deportivo conllevan a un mejor entendimiento de la sociedad, así como el reconocimiento de esta área en ciencias sociales (Elias y Dunning, 1992). Muestra de la conformación de este campo de estudio es la creación en Argentina del grupo de trabajo Deporte y Sociedad de CLACSO en 1999 y la fundación extra-oficial en 2007 de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte (ALESDE).

También se destaca, como primer antecedente de organización e institucionalización del área, la International Sport Sociology Association (ISSA) fundada en 1965. Otros ejemplos de la conformación del campo son la North American Society for the Sociology of Sport -NASSS- (creada en 1978); la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte -AEISAD- (constituida en Pamplona en 1989); la Japan Society of Sport Sociology -JSSS- (creada en 1991); la European Association for Sociology for Sport -EASS- (establecida en Viena en 2001). Asimismo encontramos el grupo de estudio sobre deporte de la British Sociological Association -BSA- (surge en 1995). Todas ellas interesadas en el desarrollo e investigación del deporte desde las ciencias sociales como fenómeno constitutivo de la sociedad.

En las investigaciones del Grupo de Trabajo Deporte y Sociedad, el deporte es un medio a partir del que reflexionan sobre la sociedad, señalando que su estudio "...precisa estrategias transdisciplinarias, miradas complementarias y no excluyentes, el uso de los repertorios teóricos que las ciencias sociales ponen a nuestra disposición" (Alabarces, 2000:22). Destacan la importancia de la producción de conocimiento en un sentido amplio y abarcativo para, de este modo, contar con antecedentes suficientes para la investigación sobre objetos más recortados en el campo del deporte en ciencias sociales.

Como objeto de planificación social, el fenómeno deportivo contribuye a la formación de la identidad y subjetividad, formando parte de situaciones identitarias claves como "...la socialización infantil, la definición de género -especialmente la masculinidad-, la conversación cotidiana, la constitución de colectivos" (Alabarces, 2000:12). Para Archetti "...la identidad es relacional, lo cual implica la presencia del otro, de lo diferente..." (Archetti, 1985:10), reconociéndolo como fenómeno social, puesto que la identidad se encuentra constituida por símbolos y rituales que por oposición a lo diferente -a los otros- le confiere significado en un contexto particular. Alabarces (2000) señala que el escenario deportivo como creador de identidad y consenso se encuentra relacionado a la crisis de los relatos clásicos de la modernidad sumada al retiro del Estado como generador de consenso y unificador del relato hegemónico.

La búsqueda de la identidad y el diferenciarse de los demás se produce en diferentes niveles de profundidad, en el contexto social, también en el ámbito

deportivo y se construye con otros en la vida cotidiana, en la relación mundo interno y externo, definida por el pasado, presente y futuro de uno mismo, de los otros y de las prácticas cotidianas, como las deportivas. En fin, actualmente el deporte es considerado un fenómeno sociocultural global (Moscoso Sánchez, 2006) con repercusiones en contextos particulares.

Por otra parte, actualmente existen evidencias que el deporte se ha convertido en una importante mercancía, es "...el género de mayor facturación de la industria cultural, el espectáculo de mayor audiencia de la historia de la televisión de la industria galáctica (...) el deporte es un ejemplo privilegiado de la mundialización de la cultura" (Alabarces, 2000:17). A su vez, interactúa con los medios masivos de comunicación, la publicidad, los grupos financieros, industriales, científicos y tecnológicos que hacen del deporte un ámbito en contradicción constante y de producción de objetos de consumo (Barbero González, 1994).

La mercantilización del deporte se produce en cuatro niveles: la industria de productos, bienes y servicios deportivos; el deporte espectáculo y publicidad; el gasto generado en la población para asistir a eventos y también las apuestas deportivas (Brhom, 1994). Constituyéndose un ámbito cada vez más complejo y heterogéneo de estudio, tratándose de un entramado de actores sociales, de significados y de intereses diversos que le confieren sentido.

En este sentido, Marques et al., (2008b) señalan que es un fenómeno heterogéneo, identificando tres categorías que contribuyen a interpretar e intervenir en las diversas manifestaciones del deporte en la sociedad, a saber: ambiente de práctica (entorno social profesional, no profesional y escolar con sentidos y significados contextualizados), modalidades (diversidad de prácticas deportivas, que poseen normativas y reglas, así como entes reguladores de la práctica) y sentidos que adquiere la práctica (sentidos y significados que transmiten las personas involucradas en la práctica que se deriva en un deporte oficial y un deporte ordinario, no oficial).

De ahí que le confieran relevancia al estudio e interpretación contextualizada de dichas manifestaciones deportivas, puesto que se constituyen como tales "...de acuerdo a las personas involucradas, sus metas e intenciones de la actividad deportiva, y por lo tanto poseen múltiples significados y símbolos culturales..." (Marques et al., 2008b:59).

Recordando el devenir histórico del deporte, vale señalar que luego de la constitución del deporte como espacio socializador, disciplinador y moralizador de la población, surgió un nuevo actor social en torno al espectáculo deportivo, el espectador y consumidor deportivo. De este modo, “se inició así una nueva industria de la cultura que separaba al profesional del seguidor, una nueva forma de ocio colectivo regulador y predecible, mucho más limitado en el espacio y en el tiempo que los previos pasatiempos preindustriales” (Barbero González, 1994:23). Marques et al. (2008a) consideran la mercantilización como una de las características del deporte contemporáneo del siglo XX y XXI que lo diferencian del deporte moderno. La comercialización del deporte posibilitó la diversificación de las prácticas, la difusión y, en consecuencia, un mayor acceso a las mismas; esto se logró conjuntamente con los avances en las tecnologías de la comunicación, posibilitando además el consumo y comercialización de los espectáculos y productos asociados al fenómeno deportivo.

Por lo tanto, por un lado se plantea la necesidad de reconocer al deporte como fenómeno sociocultural global, como práctica apropiada y resignificada en el devenir cotidiano. Por el otro, avanzar hacia un mejor entendimiento sobre la sociedad a partir de la organización e institucionalización de ámbitos académicos y científicos vinculados al estudio del deporte desde perspectivas multidisciplinares.

A continuación se exponen las ideas de Elias y Dunning y los planteos realizados por Bourdieu acerca del deporte. Las argumentaciones de ambos enfoques aportarán una mayor comprensión del fenómeno deportivo desde una mirada sociológica.

### **Elias y Dunning: enfoque figuracional**

La teoría figuracional desarrollada por Elias se caracteriza por intentar comprender el comportamiento de los sujetos y de las sociedades en torno al proceso de civilización y de formación de los Estados, evitando el dualismo y la dicotomía que caracterizó en un momento a los tratamientos sociológicos.

En otros términos, se trata de una perspectiva relacional y de proceso que considera que la realidad es multidimensional y su estudio debe comprender tanto el ámbito individual como social del fenómeno, así como los diversos aspectos implicados en el mismo. En este sentido, los tratamientos evitan categorizar al fenómeno en estudio político, económico y social o en psicológico, sociológico y biológico, puesto que dichas categorías forman parte de la sociedad y los sujetos se encuentran atravesados por todas ellas (Elias y Dunning, 1992).

Se destaca el estudio del ocio y el deporte desde la integración de disciplinas tan diversas como fisiología, psicología y sociología, puesto que “todas tienen que ver con los seres humanos y los seres humanos no consisten en compartimientos separados e independientes. Lo que por razones de estudio ha sido desmenuzado, por las mismas razones debe ser aglutinado de nuevo” (Elias y Dunning, 1992:97). Esto permite lograr una mayor comprensión de la dinámica social, individual y de grupos, sean deportistas o espectadores.

Por tanto, se trata de una perspectiva teórica que realiza dos tipos de síntesis, por un lado una síntesis de los vínculos entre los diversos aspectos que atraviesan el estudio del ser humano -psicológico, biológico, histórico, sociológico- y por otro lado, una síntesis de perspectivas teóricas de la sociología clásica y moderna y sus principales conceptos (Dunning, 2003).

Norbert Elias y Eric Dunning interesados en el estudio del ocio y el deporte, consideraron que se trataba de un fenómeno social que permite explicar las dinámicas socioculturales a partir de los usos, prácticas, manifestaciones de la emoción y control de la violencia. Más precisamente, interesa la red de interdependencia y tensiones que explican el *surgimiento, reproducción, desarrollo y destrucción* de las configuraciones en el contexto social a lo largo del tiempo (Dunning, 2003).

Por otra parte, el incremento de la importancia y el valor social del deporte se explica por tres aspectos significativos e inherentes al fenómeno deportivo

- 1) el hecho de que el deporte ha cobrado fuerza como una de las principales fuentes de emoción agradable; 2) el hecho de que se ha convertido en uno de los principales medios de identificación colectiva y 3) el hecho de que ha llegado a constituirse en una de las claves que dan sentido a las vidas de muchas personas (Elias y Dunning, 1992:266)

Más aún, ambos autores coinciden en señalar que la identificación y el sentimiento de pertenencia que se genera en el ámbito deportivo cumplen la

función de crear espacios de integración y pertenencia social. Como espacio de identificación colectiva y de creación de identidades el deporte permite diferenciarse del contrincante. La oposición a los otros es el eje de la identidad colectiva que refuerza la identidad grupal. En otras palabras, el nosotros se construye por la presencia de otros distintos, aquellos que son contrincantes, adversarios. A su vez, esta identidad se puede generar en distintos niveles de representatividad: local, regional, nacional e internacional, siendo éste último el que generalmente se simboliza, en el caso de Argentina, por la camiseta de la selección nacional masculina de fútbol<sup>7</sup>.

Ahora bien, en este enfoque dos términos requieren ser entendidos, por un lado el concepto de figuraciones y, por el otro, el de configuración.

*Figuraciones* es un concepto que refiere a la interdependencia entre los sujetos (como deportistas o espectadores), así como a los diversos niveles en los cuales se da esa interdependencia (Dunning, 2003). De este modo, se propone indagar los hechos considerando la globalidad de los mismos evitando la fragmentación de las disciplinas académicas, promoviendo de esta manera una teoría y visión multidisciplinar.

Entonces, el deporte es espacio social donde los sujetos se encuentran en una relación de interdependencia mutua, en la práctica y competencia, con la sociedad en general y en distintos niveles -local, nacional e internacional.

Por su parte, el término *configuración* refiere a las redes y lazos entre sujetos en las sociedades, en una relación de interdependencia e intercambios donde se producen tensiones. Aquí se considera que la dependencia es constitutiva del ser humano. Según los representantes de esta perspectiva, este concepto evita el tratamiento cosificante y reduccionista de las relaciones entre sujetos y sociedad (Dunning, 2003).

Dunning, discípulo de Elias, fue quien recupera esta perspectiva teórica y continúa los estudios en relación al deporte y el ocio como áreas de interés científico, puesto que forman parte de la vida cotidiana de los sujetos y constituye un espacio donde se ponen de manifiesto las estructuras sociales y el comportamiento social.

---

<sup>7</sup> Decimos generalmente, ya que debido a la difusión en la esfera nacional e internacional de los triunfos y reconocimientos logrados por la selección de hockey femenino, también se ha extendido la diferenciación por género en el uso de las camisetas.

Como ya hemos mencionado, Elias concibe el estudio del deporte y su proceso histórico de conformación institucional ligado al desarrollo y control social como parte del proceso de civilización de las costumbres (Dias, 2010). La necesidad de controlar a los individuos y de proporcionar a las masas un espacio donde puedan expresarse controladamente surge del proceso de civilización y de la organización de los Estados. Más aún, fue en la sociedad inglesa donde, complementariamente a la regulación de la violencia y los enfrentamientos políticos, se comenzó a regular y reglamentar los pasatiempos.

De este modo, el ocio y el deporte desde la perspectiva figuracional surge ligado al proceso de civilización que se dio en los Estados europeos en el siglo XVIII y XIX, tratándose de un fenómeno social con cierta autonomía pero interdependiente de lo que sucedió en el contexto social general (Elias y Dunning, 1992; Dunning, 2003 y Dias, 2010).

Por otra parte, también es preciso destacar que "...las actividades recreativas constituyen un reducto en el que, con la aprobación social, puede expresarse en público un moderado nivel de emoción" (Elias y Dunning, 1992:85). En este sentido se orienta el siguiente apartado referido a la emoción y su manifestación desde la perspectiva figuracional (lo que en la jerga cotidiana se traduce en la pasión y exaltación que produce), ya que es una temática central en el estudio de las prácticas de ocio y deportivas de la población.

### ***Deporte, pasión de multitudes***

Preocupado por otorgarle la importancia que merece el estudio del deporte en sociología, Elias fundamenta su posición refiriéndose a la regularidad y centralidad que el fenómeno deportivo tiene en las sociedades contemporáneas. Además, señala la importancia del deporte en los procesos identitario y de expresión de las emociones, permitiendo la desrutinización de la vida cotidiana. Es por eso que, junto a la guerra y la religión, el deporte es un medio eficaz de movilización colectiva; esto se explica por su carácter representativo y generador de pasiones (Dunning, 2010).

La manifestación de la emoción y el control de la misma, es una temática relevante para entender el fenómeno deportivo. La emoción en las sociedades se

encuentra regulada por diversos mecanismos de control externo y de autocontrol, siendo éstos últimos mecanismos externos internalizados (Elias y Dunning, 1992). A través de las prácticas recreativas y deportivas las sociedades institucionalizaron el control y autocontrol de los sujetos, como una manera de poder expresar los impulsos y emociones en un espacio y tiempo donde está permitido aliviar las tensiones de la vida cotidiana (Elias y Dunning, 1992; Dunning, 2003). El control social de la violencia es un aspecto fundamental en el proceso de civilización de las sociedades, el cual se produce de dos maneras, "...mediante la internalización de los controles personales (...) y la institucionalización de los controles sociales" (Dunning, 2003:258).

En este sentido, el deporte permite la expresión de la excitación de una manera regulada, puesto que el aspecto mimético es inherente a él, así como la posibilidad de realizar catarsis sin resultar lesionado o lesionar a los demás. De este modo

el deporte permite a la gente experimentar con plenitud la emoción de una lucha sin sus peligros y sus riesgos (...) por tanto, al hablar de los aspectos miméticos del deporte nos referimos al hecho de que éste imita selectivamente las luchas que tienen lugar en la vida real (Elias y Dunning, 1992:65)

A su vez, el componente mimético del deporte permite evadirse de la rutina que caracteriza a las sociedades industrializadas. Por eso, las actividades miméticas permiten la producción de tensión, tratándose de una tensión emocionalmente agradable, placentera, que se diferencia de la rutinización racional de las actividades cotidianas (reales y serias) según las demandas de la posición social de las personas (Elias y Dunning, 1992). A su vez, se torna más placentera cuando es compartida en un espacio social reducido de disfrute.

Si bien la idea que las actividades recreativas cumplen la función de liberar la tensión y recuperarse del trabajo es utilizada a modo de síntesis que permite generalizar dicha situación, también requiere un tratamiento contextualizado. En este sentido, Elias y Dunning (1992:108) indican que

"existe, como es lógico, diferencias considerables entre los distintos grupos de edad y clases sociales por cuanto se refiere a la manera más o menos abierta en que manifiestan su tensión mediante los movimientos del cuerpo. Hay diferencias en el marco social de los distintos acontecimientos miméticos"

Esto nos lleva a pensar e indagar acerca de los determinantes sociales y culturales que inciden en dichas prácticas y si éstos se vinculan con las prácticas

deportivas de una población particular. De lo anterior se desprende que existe una gran variedad de actividades recreativas y deportivas que los sujetos pueden escoger según "...su temperamento, su constitución corporal, sus necesidades libidinales, afectivas o emocionales" (Elias y Dunning, 1992:60).

Recordando que este enfoque explica y observa el deporte y su contexto social como procesos que poseen una historia y niveles de interdependencia que intervienen en su desarrollo, la emoción es un aspecto constitutivo del fenómeno deportivo que también permite explicar los cambios e importancia en las sociedades.

### **La perspectiva de Pierre Bourdieu**

Con la intención de continuar argumentando acerca de la perspectiva social y situada de los usos y prácticas deportivas, en primer lugar, se analiza brevemente las ideas claves de la perspectiva de Bourdieu, para luego presentar lo analizado por el autor sobre el ámbito deportivo.

### ***Conceptos claves en Bourdieu***

Una de las líneas claves que conforman la teoría de Bourdieu refiere a que lo social existe de doble manera, en las cosas y en los cuerpos. Por tanto, la realidad social debe ser investigada como realidad objetiva y subjetiva, vivida y percibida por los agentes según su posición en el espacio social. Con esto intenta superar la oposición entre subjetivismo y objetivismo mediante un modo de pensamiento relacional y dialéctico.

La perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu se caracteriza, según el propio autor, por ser *estructuralista constructivista*. Es estructuralista porque existen estructuras que son externas e independientes de los agentes, que se imponen y orientan las prácticas y el pensamiento de los agentes. Es constructivista porque se refiere a la existencia de la génesis social del habitus y del campo, los cuales se entienden a partir del conocimiento de su trayectoria histórica, hecha cuerpo y hecha cosa respectivamente.

Por otra parte, el agente social es reintroducido por Bourdieu, quien se encuentra ocupando una determinada posición en la estructura, en relación dialéctica con los demás agentes y con el campo. Vale aclarar que los agentes que ocupan posiciones semejantes están influenciados por condicionamientos, disposiciones e intereses semejantes, conformando el espacio social al que pertenecen, así como conforman la visión del mismo (Bourdieu, 1988).

Para Bourdieu (1988) el agente construye su visión del mundo bajo *coacciones estructurales* que hacen que la realidad sea vista como evidente debido a la interiorización de las estructuras objetivas externas. Es decir, las estructuras internas de los agentes sociales se originan en la incorporación de las estructuras sociales que comparten con otros.

Otra línea clave que caracteriza esta perspectiva, se compone por los conceptos de habitus y campo.

El habitus hace referencia a lo social incorporado en el sujeto, a esquemas de clasificación, disposición y percepción. Es decir, son las estructuras mentales resultantes de la internalización e interacción con lo social construido históricamente, que le da sentido a la realidad social y que designa una visión particular de la misma según el lugar que el agente ocupa en el espacio social.

En palabras de Bourdieu

“...las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social” (Bourdieu, 1988:134).

Mientras que con el término campo se refiere a la red de relaciones en la cual los agentes ocupan un lugar determinado socialmente, siendo estas relaciones externas a quienes se encuentran en el campo. Vale aclarar que existe diversidad de campos, cada uno posee una lógica específica que se define por lo que está en juego, que es de interés de ese campo y no de otro. De ahí que al hablar de deporte debamos referirnos a un campo que de manera relacional interactúa con otros que lo delimitan, condicionan y definen como tal, como por ejemplo el campo de la cultura física, el político, el educativo, el económico, del espectáculo, entre otros.

De ahí que los campos se definan por los recursos que poseen y su negociación, además, el recurso que predomina es el que orienta los intereses al interior del

campo y entre campos. Con esto nos referimos a los capitales que forman parte de la red de interrelaciones, que a su vez definen quienes constituyen la fracción dominante y la dominada según la posesión de dichos recursos. Los capitales pueden ser:

-*Capital económico*: designa a aquellos bienes materiales relacionados al patrimonio y a los ingresos.

-*Capital social*: recurso que refiere a la red de contactos y vínculos (laborales, amistades, familiares) que pueden movilizar a los agentes. Según las relaciones establecidas en la red, esto es, la posición social, se pueden conseguir beneficios materiales o simbólicos.

-*Capital cultural*: se trata de aquellos recursos culturales e intelectuales que son transmitidos, en un primer momento, por la familia a través de la internalización de las disposiciones a pensar y actuar propias de cada clase, y luego por las instituciones educativas -saberes, diplomas, títulos. La adquisición de este capital requiere una inversión de tiempo que no todos pueden dedicar debido a la existencia de otras necesidades. En este sentido, el capital cultural se encuentra relacionado a la cantidad de capital económico que posean los agentes. Además, éste capital puede actuar como capital simbólico, es decir, como reconocimiento y consagración de quien lo posee.

-*Capital simbólico*: se refiere a alguna propiedad o condición notoria, prestigiosa, relacionada con algún capital (económico, cultural, social) que es reconocida o altamente valorada, por los demás y otorgada a los agentes por medio de dicho reconocimiento. Por ejemplo el reconocimiento de formar parte de una familia de renombre, el prestigio de ocupar un alto puesto en una empresa, la reputación que otorga la trayectoria de un científico.

Además, según la distribución y apropiación del capital de más valor se definen los agentes dominantes y dominados, quienes según su posición e intereses intervienen a través de estrategias de conservación o de herejía, tanto en la lucha al interior del propio campo o en la lucha con otros campos (Bourdieu, 1990). De esta manera, cada agente pensará, interpretará y actuará según su posición en el espacio social, teniendo presente que no es una postura determinista sino relacional.

Por otra parte, la percepción del mundo social está estructurada objetiva y subjetivamente, en consecuencia la realidad social se presenta de forma compleja y no simplificada. Esa complejidad es la que Bourdieu analizó y cuestionó en sus investigaciones, en contraposición a posturas que tienden a considerar y ver la realidad social de manera estática, obvia y naturalizada.

Hasta aquí presentamos una breve descripción acerca de las ideas claves de Bourdieu, a partir de las cuales a continuación se analizará el fenómeno deportivo.

### ***Deporte, entre el habitus y el campo***

Para este autor un deporte se define por los usos sociales del mismo, particularmente por el uso legítimo y el sentido social de su práctica, que involucra un saber moverse, hablar y pensar ligado al habitus de clase que incide en la elección y finalidad de la práctica (Bourdieu, 2000). Más aún, señala la importancia otorgada a la práctica deportiva por parte de diversas organizaciones sociales fundamentada en la posibilidad de conseguir a través del cuerpo lo que mediante el espíritu no se puede obtener (Bourdieu, 2000). En otras palabras, se trata de prácticas que actúan sobre la comprensión corporal, esto es, la manipulación y obediencia que se consigue a partir del cuerpo, lográndose la somatización del orden social.

La práctica de un deporte se encuentra determinada por el habitus de quien la elige, según sus esquemas de percepción y de apreciación que influyen en los estilos de vida, en las preferencias y en la relación que establezca con su cuerpo. De ahí que el habitus de clase defina los beneficios corporales, sociales, simbólicos y económicos que se esperan obtener con la práctica. Además, depende de la disponibilidad de tiempo libre, así como de los beneficios estéticos que se esperan lograr con la práctica deportiva.

Según Bourdieu (1993) algunas clases sociales ven en el deporte un medio de ascenso social vinculado a la acumulación de bienes materiales, en consecuencia a una mejor posición social. A modo de ejemplo, en la práctica deportiva no se invierte el tiempo de la misma forma y con el mismo propósito, algunos lo hacen para relajarse, divertirse, verse mejor y otros como posible profesión,

consecuentemente como medio de ascenso debido a que la habilidad y destreza poseen un alto valor simbólico en el campo del deporte competitivo profesional.

Entonces, el deporte como fenómeno social existe de doble manera, en las cosas -condicionado por las estructuras objetivas externas, el capital en juego y los intereses por la hegemonía de determinadas prácticas- y en los cuerpos -como disposición corporal, una estética que representa su posición en la realidad social, una manera de percibir y orientar los intereses según la clase social-. De lo anterior se desprende que no basta describir las condiciones objetivas del deporte como fenómeno social, también es necesario estudiar las condiciones subjetivas, es decir las percepciones de quienes se encuentran involucrados en la práctica.

A su vez, el deporte es objeto de lucha entre clases y también en el interior de las clases -entre la fracción dominante y dominada de las mismas- encontrándose en juego la definición de la práctica deportiva legítima, como también el uso y la definición del cuerpo legítimo (Bourdieu, 1993). En este sentido, se observa dos usos legítimos de prácticas corporales, uno ascético y otro hedonista. El primero se relaciona con el entrenamiento, el esfuerzo y los movimientos contranaturales; el segundo se refiere a prácticas que llevan a desaprender los movimientos esquematizados para dar paso a la libre expresión del agente.

En este sentido, el deporte espectáculo es una mercancía que posee valor como capital económico, que conlleva la profesionalización y el beneficio financiero de quienes lo practican y quienes invierten en él. Siendo un claro ejemplo la mercantilización de los Juegos Olímpicos.

De lo anterior se desprende el análisis de la oferta y la demanda a partir de las cuales las personas eligen determinados deportes (como práctica o entretenimiento), y la manera en que la relación oferta-demanda va modificándose y modificando la práctica deportiva (Bourdieu, 1993). También se destaca que la oferta produce la necesidad de consumir determinado producto (deporte), pero que la demanda debe ser tenida en cuenta, ya que comprende el habitus de los estilos de vida de las clases sociales y su relación con el cuerpo; en referencia al significado asignado a la práctica deportiva, a los beneficios sociales y corporales que son percibidos.

Desde esta perspectiva teórica, actualmente diversas prácticas físico deportivas se encuentran legitimadas socialmente por su carácter hedonista e influenciadas

por el discurso de la vida saludable y de la calidad de vida. Cabe señalar que su legitimación no solo proviene desde el discurso médico sino también desde el publicitario (Aisenstein, et al., 2001) que lleva a que determinadas actividades físico deportivas estén de moda, se mercantilice su práctica y la capacitación de los profesionales. Aquí también se destaca la difusión en los medios de comunicación masivos, como la televisión e Internet, de determinadas prácticas corporales o modalidades de deportes que llevan a redefinir la oferta y demanda. Recordando que se trata de una perspectiva relacional (no dicotómica) entre objetivismo y subjetivismo, también se pregunta por la relación que se establece entre el deporte y las dimensiones sexo, edad y trabajo, en relación al *habitus* de clase y al sentido que adquieren las prácticas corporales (Bourdieu, 1993). Más aún, plantea la necesidad de elaborar indicadores a partir de los cuales constituir una sociología del deporte, ubicando a cada deporte en una red que mediante la oposición permite explicar las relaciones y divergencias en cada subcampo de la sociología del deporte.

Dicho de otro modo, para comprender un deporte, cualquiera que sea, es necesario reconocer la oposición que ocupa en el espacio de los deportes. Este puede ser construido a partir de conjuntos de indicadores tales que, por un lado, la distribución de los practicantes según su posición en el espacio social, la distribución de las diferentes federaciones según su número de adherentes, su riqueza, las características sociales de sus dirigentes, etc., o, por otro, el tipo de relación con el cuerpo que favorece o exige, según que implique un contacto directo, un cuerpo a cuerpo, como la lucha o el rugby, o que por el contrario excluya todo contacto como el golf, o no lo autorice sino por pelota interpuesta como el tenis, o por medio de instrumentos, como el esgrima. Es necesario a continuación poner en relación este espacio de los deportes con el espacio social que en él se expresa (Bourdieu, 2000:173-174)

La diversidad de prácticas y los sentidos que éstas adquieren según los intereses de los campo dominantes, generan subcampos como el deporte espectáculo, de rendimiento o deporte profesión, deporte terapéutico, deporte recreativo, amateur y escolar. Cada uno con capitales por los cuales se lucha y con la presencia de agentes sociales portadores de un sentido práctico particular que definen las prácticas y su propósito.

Hasta aquí se realizó un recorrido centrado en la necesidad de fundamentar y reconocer al ámbito deportivo como un fenómeno social complejo para su estudio en el campo de las ciencias sociales.

Ahora bien, no solo nos interesan los aspectos socioculturales del fenómeno deportivo, también cobra importancia la dimensión psicosocial en relación a los motivos de práctica.

En el capítulo dos, se desarrollan las perspectivas teóricas en el estudio de la motivación en contextos deportivos vinculadas a la adolescencia y al concepto de comunidades de prácticas.

## **Capítulo 2**

### **Perspectivas teóricas en el estudio de la motivación en el deporte**

**R**ecordando que actualmente se considera que a cualquier edad un estilo de vida físicamente activo es vital para el bienestar integral (en sus dimensiones bio-psico-social) cabe preguntarse: ¿Por qué las personas inician, permanecen o abandonan la práctica deportiva? ¿Qué les atrae? ¿Qué les desagrada? ¿Cómo prevenir el abandono? ¿Cómo lograr que permanezcan en la práctica? Es decir... ¿Qué las motiva?

En este capítulo se presentará una descripción de la complejidad que alcanzó el estudio de la motivación en el campo de la psicología del deporte. Al igual que en el capítulo anterior, se reiteran las ideas iniciales -carácter situado y multidimensional del objeto de estudio- en la exposición de antecedentes de investigaciones actuales sobre la temática.

De este modo, se describe brevemente el concepto de motivación, para luego poner el acento en el estudio de la motivación situada desde el enfoque sociocultural a partir de dos teorías a las que adherimos, a saber: 1) la *teoría de la autodeterminación* y 2) la *teoría de las metas de logro*. También se describe en detalle el modelo TARGET, el cual refiere a dimensiones del contexto que inciden en la motivación de los sujetos involucrados en la práctica deportiva. Dicho modelo incluye dimensiones tales como: tarea, autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo.

Finalmente, debido a que el trabajo de campo realizado comprende la motivación en adolescentes, se vincula y caracteriza la adolescencia con los estudios de motivación y con la noción de comunidad de práctica, la cual implica la participación y adquisición de habilidades y destrezas en un dominio particular que son de interés para determinado grupo.

## 1. CONCEPTUALIZANDO LA MOTIVACIÓN

No existe en la actualidad consenso acerca del concepto de motivación y las dimensiones de estudio asociadas a este tópico. Por una parte, se reconoce que estar motivado es estar impulsado a actuar, por lo tanto es inherente a la idea de estar en movimiento<sup>8</sup>, esto implica la conducta puesta en acción hacia una meta o fin determinado (Chiecher, 2006 y 2009; Kaplan y Maehr, 2002; Paoloni, 2010; Ryan y Deci, 2000b), ya que lo contrario sería estar en un estado de

---

<sup>8</sup> Motivación deriva del verbo latin *movere*, encontrándose implicado el término movimiento en su etimología.

desmotivación, que lleva a evitar determinadas conductas o abandonar la participación (Duda, 2005; Ryan y Deci, 2000b).

Por otra parte, la motivación se relaciona con un estado de activación que incluye dos dimensiones. Por un lado, la dimensión *intensiva* señala la persistencia en determinadas conductas. Por el otro, la dimensión *direccional* se refiere al objetivo, la meta, que se persigue con un determinado comportamiento (Jara Vega et al., 2009). Ambas dimensiones posibilitan conocer la dirección de la conducta para intervenir adecuadamente en contextos de práctica deportiva.

Así, la motivación permite explicar el origen y dirección del comportamiento y la persistencia de la conducta, esto es la elección, perseverancia y esfuerzo (Chiecher, 2006 y 2009). Dicho de otro modo, "...sería consensuada la idea de vincularla con tres aspectos del comportamiento humano: la *elección* de una determinada acción, la *persistencia* en dicha acción y el *esfuerzo* invertido para llevarla adelante" (Chiecher, 2006:88).

A su vez, se trata de un proceso complejo que se encuentra influenciado por variables sociales, individuales y ambientales (Hassandra et al., 2003; Jara Vega et al., 2009; Kaplan y Maehr, 2002; Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006; Paoloni, 2010; Ryan y Deci, 2000a y 2000b). Éstas variables son las que condicionan las decisiones y orientan la conducta en relación a la práctica de actividad físico deportiva y al aprendizaje de las mismas, influenciando en el tipo de actividad a realizar, la intensidad, la persistencia y el rendimiento o resultados que se esperan conseguir con la práctica. Más aún, estas variables pueden actuar manteniendo o disminuyendo la orientación de la conducta.

En fin, la motivación resulta de la combinación de aspectos individuales y ambientales, tratándose de un proceso dinámico que varía según las características individuales, el contexto sociocultural y la situación en la que se produce la acción (Kaplan y Maehr, 2002).

## 2. LA MOTIVACIÓN DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

En este apartado describiremos dos cuestiones centrales, por un lado, se explicitarán los cambios en las perspectivas de estudio de la motivación y de qué manera esto repercute en la investigación en psicología deportiva. Por otro lado, interesa entender este cambio de perspectiva desde el enfoque sociocultural del aprendizaje en contextos deportivos. Es preciso aclarar que dicho enfoque guía y sustenta el desarrollo de los estudios realizados en la tesis.

### **Tendencias en el estudio de la motivación**

Paoloni (2010) y Chiecher (2009)<sup>9</sup> realizan una recapitulación de las perspectivas históricas en el estudio de la motivación académica y del aprendizaje, hallando que actualmente coexisten dos tendencias: una *multidimensional e integradora*, otra *situada y experiencial*.

El primer enfoque refiere a la superación del estudio fragmentado de los aspectos cognitivos y motivacionales que caracterizó a los estudios sobre el aprendizaje escolar en un primer momento. De ahí que este enfoque avanza hacia una mirada integral reconociendo que se trata de un proceso multidimensional –cognitivo y motivacional- para entender el comportamiento humano.

Mientras que el enfoque *situado y experiencial* comprende el estudio del aprendizaje en contexto. Por consiguiente, se promueve una perspectiva situada de la motivación académica, siendo de interés las variables sociales y contextuales que inciden en el proceso de aprendizaje. Es decir, se entiende y reconoce la significatividad del contexto de aprendizaje.

Si bien puede resultar reiterativo, en este punto es necesario recordar las *ideas iniciales* presentadas en el capítulo uno, puesto que como podemos observar los enfoques -multidimensionales y situados- tanto en el estudio de la calidad de vida como de la motivación también comparten y son afines a las perspectivas actuales en el estudio sociocultural del deporte y en la investigación en ciencias sociales.

---

<sup>9</sup> Ambas autoras son Investigadoras Adjuntas de CONICET y docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, quienes se han dedicado al estudio de la motivación en entornos académicos, presenciales y virtuales.

Los enfoques descritos, también muestran las tendencias y cambios suscitados en el estudio de la motivación en el ámbito del deporte, puesto que los avances en el campo de la psicología educacional incidieron y promovieron el estudio de diversas temáticas en la esfera deportiva y de la actividad física en general. Muchos de los autores que realizaron avances y aportes en el ámbito educativo formal –como Ames, Bandura, Deci, Nicholls, Ryan- también dedicaron sus esfuerzos para comprender los aspectos motivacionales en la práctica deportiva, recreativa y en educación física; así lo demuestran sus publicaciones y los equipos de investigación que continúan con estas líneas de estudio<sup>10</sup>.

De esta manera, se promovió el desarrollo y consolidación de los aspectos motivacionales en el campo específico de la psicología del deporte. En un primer momento se indagaba de manera fragmentaria -midiendo, cuantificando, clasificando- para luego avanzar hacia el estudio de nociones más integrales que incluyeran una mirada socio-afectiva (Moreno y Camacho, 2006; Vera Lacárcel, 2011).

Esto también se evidencia en el incremento de publicaciones sobre aspectos psicosociales del deporte. Castillo et al. (2005) señalan que desde 1965 a 2001<sup>11</sup>, período que comprende la revisión bibliográfica, entre los temas más destacados se encuentran la participación deportiva, la motivación, el género y sexo, las emociones, los grupos, las actitudes, aspectos sociales, violencia, liderazgo y autoconcepto. Esto evidencia un incremento de temáticas que requieren un abordaje multidimensional que no pierda de vista el contexto donde se producen las prácticas, puesto que los avances y desarrollos en el campo de conocimiento reflejan la complejidad de su tratamiento teórico y metodológico.

En el caso particular de América Latina, los avances realizados sobre esta temática se derivan de los progresos teóricos y metodológicos de investigaciones europeas y norteamericanas<sup>12</sup>. Más precisamente, Fiorese Vieira et al., (2010) realizaron una revisión de las temáticas presentadas en los congresos brasileiros

---

<sup>10</sup> A modo de ejemplo: <http://www.selfdeterminationtheory.org/> - <http://p20motivationlab.org/Bandura-Publications> consultados 03-05-2013.

<sup>11</sup> Vale aclarar que la revisión realizada por los autores es de 1997 a 2001, pero el primer trabajo que se publica sobre aspectos psicosociales del deporte fue en 1965 en la base de datos PsycINFO.

<sup>12</sup> Esto se evidencia en las referencias bibliográficas utilizadas en los artículos de investigación y de revisión en investigaciones latinoamericanas que han sido consultadas como parte del marco conceptual de la tesis.

de psicología del deporte en Curitiba 2004 y São Paulo 2006, encontrando que los estudios descriptivos sobre motivación, autoestima, cohesión, liderazgo y ansiedad fueron los más trabajados. Asimismo se observó una influencia y correlación temática con investigaciones internacionales y una disminución de trabajos de intervención psicológica entre el 2004 y el 2006 (Fiorese Vieira et al., 2010).

En el caso de México, Rodríguez y Morán (2010) analizan la historia de la psicología del deporte concluyendo que el campo de conocimiento necesita diversificar el ámbito de aplicación, puesto que en los últimos veinte años se realizaron avances en el deporte de alto rendimiento. Señalan la necesidad de realizar desarrollos en la formación teórica y metodológica, aplicación y difusión desde una perspectiva educativa y de la salud, a partir de la prevención y promoción de estilos de vida activos que den respuesta a la realidad del país respecto al incremento de enfermedades crónicas y degenerativas, así como a la obesidad.

En suma, las perspectivas presentadas y la situación de la psicología del deporte en distintos continentes evidencian dos cuestiones:

1. La investigación sobre cuestiones psicosociales ha cobrado importancia en el estudio de la motivación y expone la complejidad de su estudio, por lo tanto su tratamiento debe responder a una perspectiva integradora que indague contextos y situaciones naturales de práctica deportiva.

2. Los avances y últimos desarrollos sobre motivación en el deporte provienen de Europa y de América del Norte, lo cual explica la selección de autores y los antecedentes que utilizamos. En Latinoamérica encontramos que la formación, investigación e intervención es realizada en su mayoría por psicólogos que se especializan en psicología del deporte, aunque reconocen que el campo debe integrar a otros profesionales y se deben diversificar las áreas temáticas<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Evidencia de esto es la posibilidad de investigar en el área de Psicología del Deporte en los programas de Doctorado y Maestrías en Educación Física o en Ciencias del Movimiento en Brasil en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Universidad Federal de Minas Gerais, Universidad São Paulo, Universidad de Campinas, Universidad Gama Filho y en la Universidad de Ribeirao Preto (Becker Jr., 2001).

### **Acerca del enfoque sociocultural**

El enfoque sociocultural del aprendizaje (Bruner, 1995, 2003; Cole, 1999; Vygotski, 1988) entiende que las acciones humanas cobran sentido y se comprenden en relación al contexto social donde se producen, a partir de múltiples y dinámicas interacciones entre el sujeto y el entorno.

Este enfoque se caracteriza, entonces, por considerar que las actividades humanas tienen sentido en un entorno, que además se entienden mejor si se comprende y conoce el desarrollo histórico del acontecimiento objeto de estudio, reconociendo, a la vez, que se encuentran mediadas por el lenguaje y herramientas propias de la cultura: materiales, simbólicas y conceptuales (Cole, 1999).

Dicho de otro modo, se destaca y reconoce el *carácter constitutivo de la cultura* en las actividades humanas (Bruner, 1995) y la importancia de los factores histórico sociales, enfocado en la interacción con los otros (Vygotski, 1988).

Vygotski (1988) situó y estudió el aprendizaje colocando la mirada en las circunstancias histórico-culturales que lo constituyen, estableciendo que en dichas circunstancias interactúan de manera dinámica factores internos y externos a los sujetos. De ahí que el aprendizaje se entienda como una elaboración social, que se transmite culturalmente y se configura a lo largo del proceso histórico; considerando, a la vez, que el contexto es cambiante y se modifica a través de la actividad humana. Es decir, se trata de un proceso social que no pierde vista la agencia, ya que se caracteriza por la relación dialéctica entre individuo y sociedad.

Por su parte, Bruner (2003) argumenta que los sistemas simbólicos utilizados para crear significados ya se encuentran en la cultura –se trata de una construcción dialéctica entre el interior y el exterior del Yo- por lo tanto la psicología debe considerar el aspecto constitutivo de la cultura en la mente, así como al carácter público y compartido de los significados. Esto es “...una psicología centrada en el significado, orientada culturalmente” (Bruner, 1995:31), es decir una psicología cultural que focaliza sus esfuerzos de interpretación en la acción situada, “...situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes” (Bruner, 1995:34), puesto que

...la acción humana no podía explicarse por completo ni de forma adecuada en la dirección de dentro hacia afuera, es decir, refiriéndonos sólo a factores intrapsíquicos: disposiciones, rasgos, capacidades de aprendizajes, motivos, o cualquier otra cosa semejante. Para poder ser explicada, la acción necesitaba estar situada, ser concebida como un continuo con un mundo cultural. Las realidades que la gente construía eran realidades sociales, negociadas con otros, distribuidas entre ellos (Bruner, 1995:106)

A modo de síntesis citaremos las principales características del enfoque sociocultural que menciona Cole (1999). De esta manera se ponen de manifiesto aquellas cuestiones que deben atenderse y que al mismo tiempo guían el estudio de la motivación situada, que es de nuestro interés:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Insisten en la importancia del 'método genético' entendido ampliamente para incluir los niveles histórico, ontogenético y microgenético de análisis.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Supone que la mente surge en la actividad mediada *conjunta* de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, 'co-construida' y distribuida.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta a favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.
- Recurre a metodologías de las humanidades, lo mismo que de las ciencias sociales y biológicas (Cole, 1999:103).

Desde este paradigma, el aprendizaje es un proceso contextualizado y como tal puede acontecer en entornos educativos formales y no formales, cada uno con sus particularidades y requisitos de participación y acreditación. Se reconoce la incidencia e interacción de múltiples factores como los afectivos, cognitivos, situacionales y sociales. Por lo tanto, el contexto se entiende como un entramado que *entrelaza* lo que acontece en un ambiente de aprendizaje de manera dinámica y ambigua (Cole, 1999).

Entonces, la construcción de conocimiento es situada y distribuida. Es *situada* porque se da en un ambiente sociocultural particular donde se cuenta con determinados recursos, materiales, actividades y se comparten experiencias. Es *distribuida* porque en ese entorno se interactúa con otros, se comparte y colabora en la construcción y producción de conocimiento. En palabras de Cole "un 'acto en su contexto', entendido en términos de la metáfora del entrelazamiento, requiere una interpretación relacional de la mente; los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo" (Cole, 1999:129).

Por consiguiente, y considerando lo planteado hasta aquí, la motivación es un atributo que no solo es individual sino también situacional, por lo tanto de pertinencia social. Desde este enfoque el estudio de la motivación se caracteriza por ser situada y responde a un abordaje conceptual y metodológico de carácter sistémico y mixto con eje en lo interpretativo, esto es, que tome en consideración el significado, el sentido de las actividades y los pensamientos en el contexto social donde se producen y acontecen. Siendo éste el sentido en el que planteamos su estudio desde la dimensión psicosocial, que es coherente y se inscribe dentro del enfoque aquí presentado. En fin, entender la motivación desde una perspectiva psicosocial, multidimensional y situada, para de este modo generar y fomentar el compromiso y la permanencia en la práctica.

A continuación presentamos la teoría de la motivación autodeterminada y la teoría de las metas de logro, así como el modelo TARGET, sus antecedentes y procedimientos metodológicos.

### **3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICANCIAS METODOLÓGICAS EN EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN**

Luego de presentar algunos acuerdos acerca de qué se entiende por motivación y el enfoque sociocultural que permite enmarcar su estudio, continuamos con las teorías de la motivación que permiten entender la complejidad de la temática y la necesidad de delimitar el objeto de estudio, tanto en su dimensión conceptual como metodológica.

La participación en cualquier contexto de práctica deportiva exige un compromiso físico, psicológico y social. Por consiguiente, el estudio de la motivación, exige tomar en consideración la interconexión que se produce entre los diversos factores que intervienen en el proceso de decisión, que tiene como resultado una acción concreta, y que se expresa y manifiesta en un contexto sociocultural que define las oportunidades y límites del comportamiento puesto en acción (Maehr y Zusho, 2009).

Los motivos que influyen en la decisión de las personas para iniciar, continuar y abandonar la práctica de actividad física son diversos; éstos varían y se encuentran influenciados por factores individuales y socioambientales. Conocer lo que motiva a las personas permite ajustar la oferta y la planificación de actividades físico deportivas, generar mayor grado de adhesión y promover hábitos de actividad física duraderos (Duda, 2005; Frederick-Rescascino, 2002; González-Cutre Coll et al., 2010a; Moreno y Martínez, 2006; Ruiz Juan et al., 2007; Ryan y Deci, 2009)

Respecto a las perspectivas teóricas de la motivación, nos posicionamos desde la perspectiva de la motivación de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2002; Moreno y Cervelló, 2010; Ryan y Deci, 2000a, 2000b, 2002, 2009), de la Teoría de las Metas de Logro (Castillo et al., 2000; Duda, 2005; Kaplan y Maerh, 2002; Maher y Zusho, 2009; Moreno y Cervelló, 2010, Standage et al., 2003) y del Modelo TARGET (Ames, 1992; Martínez Galindo et al., 2010; Paoloni, 2010; Treasure y Roberts, 1995). A continuación describiremos sus aspectos centrales, así como las implicancias metodológicas.

### **Teoría de la Autodeterminación**

Esta teoría entiende que el comportamiento humano se orienta a la satisfacción de tres necesidades psicológicas universales:

–*Autonomía*: se refiere a sentirse el origen de la acción, tener el control y poder regular la propia conducta hacia la meta propuesta, promoviendo la autorregulación de las emociones, los motivos y las demandas del entorno.

–*Competencia*: sentirse capaz y eficaz al afrontar o resolver las situaciones que se presenten, se encuentra vinculado a las oportunidades que ofrece el entorno y a la necesidad de plantear tareas acordes a la capacidad y habilidad de cada uno.

–*Relación con los demás*: se trata de estar conectados y ser aceptados por otros y por la comunidad, se vincula al sentimiento de pertenencia, integración e internalización de normas sociales que permiten un comportamiento acorde a las circunstancias interpersonales y culturales.

Su satisfacción es esencial para la motivación, integración y crecimiento, además de favorecer el desarrollo cognitivo, emocional, social y el bienestar personal,

donde el contexto social puede favorecer u obstaculizar su satisfacción y el consecuente bienestar de las personas (Ryan y Deci, 2000a, 2002 y 2009; La Guardia y Ryan, 2002).

Asimismo, el estudio de la motivación y la satisfacción de las necesidades permiten la elaboración de propuestas de actividad físico deportiva integradas al estilo de vida de la población para promover la adhesión y evitar el abandono. De este modo, las necesidades psicológicas mencionadas explican y permiten definir aquellos factores que pueden promover u obstaculizar la motivación (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2002). Vale aclarar que las necesidades psicológicas mencionadas se aplican para entender los comportamientos tanto de hombres como de mujeres y no se realiza diferencias de género en el desarrollo teórico de los fundamentos. Respecto a esto, Federick-Recascino (2002) indica que las influencias del entorno social contribuyen a otorgarle más relevancia a determinados motivos según el género, a modo de ejemplo menciona diversos resultados de investigaciones que evidencian una mayor motivación respecto a la apariencia y el fitness en las mujeres. Este hallazgo encuentra explicación en las expectativas y modelos de belleza que la sociedad asigna al género femenino.

A esta teoría le interesa indagar el comportamiento autodeterminado de las personas en contextos sociales; entiende que el sujeto está motivado por factores internos y externos que lo estimulan a actuar de determinada manera. De ahí que según el grado de autonomía existen tres tipos de motivación: *intrínseca*, *extrínseca* y *desmotivación* (González-Cutre Coll et al., 2010a y 2010b; Paoloni, 2010; Ryan y Deci, 2000a, 2000b y 2009).

#### *Motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación*

La *motivación intrínseca* está esencialmente vinculada con aquellas acciones que el sujeto realiza por el interés y el gozo que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma. Es decir, responde al placer y al disfrute que produce realizar la actividad, consecuentemente se manifiesta en la persistencia y permanencia al afrontar una tarea.

Por su parte, la *motivación extrínseca* se vincula con la realización de una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están directamente

relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de premios, recompensas, reconocimiento e incentivos externos que recibe el sujeto por su desempeño; acentuándose quizás en los deportes de alta competencia y en eventos de elite como los Juegos Olímpicos. También se vincula con comportamientos que evitan castigos o sanciones. Es decir, cuando el sujeto no se encuentra intrínsecamente motivado se requiere de un control externo de la conducta que favorezca la participación y la permanencia.

La *desmotivación*, en cambio, se caracteriza por la ausencia o falta de motivación, por ejemplo cuando el sujeto no tiene la intención o no se siente competente para realizar alguna actividad, creyendo que no obtendrá el resultado deseado. Genera sentimientos negativos que pueden originarse en ambientes desorganizados o que no promueven la satisfacción con las necesidades psicológicas mencionadas anteriormente.

Ahora bien, dos cuestiones precisan ser mencionadas, en primer lugar, entender que aquellas actividades que motivan intrínsecamente a las personas son las que satisfacen la necesidad de competencia y de autonomía, resultando en aprendizajes más satisfactorios en contextos sociales que promueven el interés a partir del disfrute.

En segundo lugar, la asimilación, compromiso y apropiación de los patrones y valores culturales del ambiente donde suceden las acciones que se caracterizan por estar extrínsecamente reguladas se explica a partir del *proceso de internalización*. La internalización -de conocimientos, prácticas, valores, costumbres- es el proceso que explica la transmisión cultural, y es posible en ambientes donde los sujetos se sienten integrados, importantes y tenidos en cuenta por los adultos y las instituciones en las que participan. Aquí cobra importancia la necesidad de relación con otros, valorándose el esfuerzo de internalizar y apropiarse del entorno, siempre y cuando éste sea significativo para quienes interactúan en él.

Por consiguiente, la *integración de actividades motivadas extrínsecamente* es posible gracias a la combinación de las tres necesidades anteriormente mencionadas –autonomía, competencia, relación. De este modo, diversos grados de internalización promueven formas de motivación extrínseca cada vez

más autónomas o autodeterminadas (Deci y Ryan, 2002; Frederick-Recascino, 2002; Paoloni, 2010; Ryan y Deci, 2009).

Esta teoría -la de la autodeterminación- nos permite acceder a diversos aspectos que influyen en la motivación de las personas en relación al contexto social, puesto que el entorno en el que actúa el sujeto puede favorecerla o no. Ryan y Deci (2009) enfatizan en la importancia de generar ambientes y experiencias que tomen en consideración y promuevan la autonomía, el sentimiento de competencia y la relación con los demás para favorecer la motivación intrínseca, la internalización y el compromiso para el desarrollo y crecimiento emocional y cognitivo.

En este sentido, Jara Vega et al. (2009) acuerdan en la importancia de desarrollar conductas que favorezcan la motivación intrínseca, ya que es ésta la que posibilita la adhesión a la práctica deportiva. De lo contrario, cuando el control y los estímulos externos desaparecen, la motivación y los patrones de conductas adquiridos a partir de actividades motivadas extrínsecamente producen conductas no autodeterminadas.

### ***Necesidades psicológicas universales y emociones***

Respecto al concepto de las necesidades psicológicas básicas, Deci y Ryan (2002) además señalan que se trata de un aspecto importante y singular de la Teoría de la Autodeterminación, mencionando tres funciones de este concepto: 1) permite predecir qué factores contextuales son los que facilitan u obstaculizan tanto el proceso de motivación intrínseca como la internalización de aquello que es significativo del entorno social; 2) permite entender el vínculo entre motivación y comportamiento desde el rendimiento y el desarrollo psicológico; 3) al ser entendidas como necesidades innatas, posibilita el diseño e implementación de procedimientos, así como de actividades e interacciones en diversos sistemas sociales para mejorar y potenciar su funcionamiento, así como la satisfacción de quienes participan en ello.

Por otra parte, existen diferencias por grupos de edades, encontrando que los jóvenes se encuentran motivados más intrínsecamente -disfrute, desafío, desarrollo de habilidades- mientras que los adultos muestran una tendencia a

estar motivados extrínsecamente por cuestiones de salud y regulación del estrés (Ruiz Juan et al., 2007; Frederick-Recascino, 2002). Asimismo, se advierte que los juegos y la actividad física son las primeras experiencias que tienen los niños para vivenciar niveles de competencia y autonomía; a partir del desarrollo de las habilidades cognitivas se reconocen aquellos aspectos externos -motivación extrínseca- que inciden y determinan el comportamiento en el ámbito de la actividad física y el deporte en jóvenes y adultos. Esto explicaría de algún modo, por qué los motivos extrínsecos estarían prevaleciendo en la adultez (Frederick-Recascino, 2002).

Los aspectos emocionales también encuentran su lugar en los fundamentos teóricos de esta teoría. Si bien es un ámbito en desarrollo y que requiere de estudios para profundizar en los hallazgos y aplicaciones, se pueden establecer relaciones entre motivación, emoción, ambiente, adhesión y edad. Los resultados sugieren que perfiles orientados intrínsecamente y con niveles altos de autodeterminación se vinculan con emociones positivas, agradables y de disfrute. Por el contrario, niveles menores de autodeterminación se asocian a estados emocionales negativos, ansiedad, estrés, frustración (Deci y Ryan, 2002; Frederick-Rescascino, 2002). Más aún, se considera que las emociones, como las necesidades psicológicas básicas, activan la conducta. Consecuentemente, las emociones son innatas y requieren ser autorreguladas a través del proceso de internalización, puesto que emociones negativas se producen por la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas y por un proceso de regulación interna insuficiente de las mismas (Deci y Ryan, 2002).

Para finalizar, mencionaremos aquellas orientaciones y propuestas prácticas de implementación, revisadas por González-Cutre Coll et al. (2010b) y por Moreno Murcia y Martínez Camacho (2006), que se fundamentan en la Teoría de la Autodeterminación, como resultado de numerosas investigaciones llevadas a cabo en el ámbito deportivo y la actividad física.

Las siguientes propuestas enfatizan en el desarrollo de la conducta autodeterminada, esto es, apuntan a promover la motivación intrínseca y generar ambientes acordes a la misma.

- Proporcionar y promover feedback positivo.
- Promover metas orientadas al proceso y transmitir un clima motivacional que implique la tarea.
- Establecer objetivos de dificultad moderada.
- Dar posibilidades de elección en las actividades.
- Explicar el propósito de la actividad.
- Fomentar la relación social entre los participantes.
- Utilizar las recompensas con cuidado.
- Desarrollar el estado de *flow*<sup>14</sup> en los participantes.
- Concienciar a los sujetos de que la actividad es mejorable a través del aprendizaje.

Diversos estudios han confirmado que a mayor responsabilidad, autonomía, toma de decisión y oportunidades de elección, se observa un mayor interés y motivación hacia la tarea, incidiendo especialmente en la persistencia para alcanzar las metas propuestas (Hassandra et al., 2003; Jara Veja et al., 2009; Paoloni, 2010; Vera Lacárcel et al., 2010).

Finalmente, para el trabajo de campo serán considerados tanto los tipos de motivación -intrínseca, extrínseca, desmotivación- como las necesidades psicológicas universales -autonomía, sentirse competente, relación con los demás.

### **Teoría de las Metas de Logro**

Recordando que la motivación se vincula a la idea de actuar hacia una meta o fin, también se relaciona con el concepto de competencia, esto es, con la obtención de logros o resultados esperados. A su vez, la competencia puede ser

---

<sup>14</sup> El estado de *flow* refiere a un estado psicológico óptimo –ideal- que se manifiesta y depende de la interacción de múltiples variables, algunas mencionadas en el listado, tales como: “...equilibrio entre habilidad y reto, colaboración/unión de la acción y el pensamiento, claridad de objetivos, feedback claro y sin ambigüedades, concentración sobre la tarea que se está realizando, sentimiento de control, pérdida de cohibición o autoconciencia, transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica” (Csikszentmihalyi, 1990 en Moreno Murcia y Martínez Galindo, 2006:21)

autorreferencial o asociada a los otros, es decir, se entiende y se explica tanto a nivel personal como relacional.

Para la Teoría de las Metas de Logro la motivación es multidimensional, es decir que tanto las características y experiencias de la persona como el contexto se relacionan constantemente (Kaplan y Maehr, 2002; Duda, 2005; Maehr, y Zusho, 2009; Martínez Galindo et al., 2010).

Entender la conducta puesta en acción hacia una meta o fin determinado, implica observar de qué modo varía la acción según la persistencia, el esfuerzo y la elección involucrada en el logro de una meta (Kaplan y Maehr, 2002).

Retomando lo desarrollado en el apartado anterior sobre las necesidades básicas, ésta teoría –la de las metas de logro- también enfatiza sobre la percepción de competencia y el sentimiento de eficacia de la participación en el deporte (Frederick-Recascino, 2002) atendiendo a la influencia del contexto, puesto que a partir de las condiciones y características del entorno, el sujeto juzga su competencia y habilidad respecto a las posibilidades de alcanzar el objetivo propuesto (Ames, 1992). Es decir, el ambiente de práctica puede promover u obstaculizar el desempeño, la persistencia y el esfuerzo del deportista; además de influir en el modo en el que pensamos y sentimos en un contexto de logro (Duda, 2005; Kaplan y Maehr, 2002).

Por otra parte, Duda (2005) señala a los determinantes emocionales como uno de los factores que orientan las metas de logro. En este sentido, la demostración de una afectividad positiva se vincula a intereses intrínsecos, al disfrute y la satisfacción en la práctica. Mientras que la afectividad negativa se caracteriza por la manifestación de ansiedad y aburrimiento. Por todo esto, la disposición hacia las metas se relaciona con procesos de activación emocional y cognitiva, tratándose de un sistema coordinado e integrado de comportamientos, emociones y pensamientos, los cuales se identifican y activan a partir de la meta propuesta (Maehr y Zusho, 2009).

Entonces, según el propósito que subyace en la realización de una tarea, encontramos orientaciones de meta por las que el sujeto juzga su competencia y define el éxito y el fracaso de su actuación en un contexto de logro. Estas dos perspectivas de metas se denominan *orientación a la tarea* y *orientación al ego*, las cuales se vinculan al concepto de habilidad que tiene el sujeto de sí mismo y a

la incidencia de factores ambientales (clima tarea y clima ego), que explicaremos a continuación.

### *Orientación a la tarea*

Siguiendo a Duda (2005) y a Kaplan y Maehr (2002) la *orientación a la tarea* supone una práctica comprometida y satisfactoria debido a que el éxito es percibido como una instancia que requiere esfuerzo y cooperación, esto implica persistir ante las dificultades, atribuir el éxito al esfuerzo realizado, ser autorregulado en la búsqueda de estrategias para lograr la meta, tener una actitud positiva y adaptativa en la percepción del propio nivel de competencia y en la búsqueda de ayuda. Aquí la percepción de habilidad es modificable porque depende del aprendizaje, de los progresos y experiencias personales.

### *Orientación al ego*

Un sujeto motivado por la *orientación al ego* juzga su éxito comparándose con los demás para demostrar que es el mejor y lograr reconocimiento. Se trata de una persona que posee alta percepción de sus habilidades y competencia. Sin embargo, también encontramos sujetos que evitan ser el centro de atención por miedo a hacer el ridículo, debido a una percepción de habilidad baja. En ambos casos se trata de compararse con los demás -evitando el fracaso o demostrando mayor competencia. Asimismo, puede resultar frustrante y difícil ser siempre el mejor debido al carácter impredecible de la competencia deportiva (Duda, 2005). Este tipo de implicancia hacia el logro supone un menor compromiso y mayores posibilidades de abandonar la práctica (Martínez Galindo et al., 2010). En este caso, la habilidad se considera innata y estable, basándose en la comparación social, por lo tanto se afrontan con menor esfuerzo y compromiso las tareas. Más aún, se asocia a emociones negativas, estados de ansiedad, ineficiencia en el uso de estrategias de aprendizaje, ausencia de comportamientos relacionados a la búsqueda de ayuda (Kaplan y Maehr, 2002).

### *Clima tarea*

En cuanto a los factores ambientales mencionados anteriormente, según Duda (2005) Kaplan y Maehr (2002) y Martínez Galindo et al., (2010) el *clima tarea* se relaciona con la implicación en la tarea, la motivación intrínseca, la búsqueda del éxito a partir del esfuerzo personal, por lo tanto, las estrategias de afrontamiento para resolver una tarea son adaptativas. También se vincula a emociones positivas, la diversión y satisfacción en el aprendizaje. A su vez, este tipo de clima promueve la participación y autonomía en el aprendizaje, el trabajo colaborativo para el logro grupal de buenos resultados, la mejora y la evaluación personal a través de la perseverancia y el esfuerzo. El error o la equivocación son vistos como parte del aprendizaje, como una situación a superar para el desarrollo de la destreza necesaria.

### *Clima ego*

Un *clima orientado al ego* se relaciona con el rendimiento, la comparación con los demás, la obtención del éxito y de los resultados esperados. La evaluación y el reconocimiento del desempeño son públicos (interpersonales), se compara a cada sujeto con los logros de los compañeros, promoviendo una implicancia al ego, motivación extrínseca y desmotivación; además de la obtención de estatus social, popularidad, y la vivencia de una afectividad negativa, ansiedad, miedo ante el fracaso y también agresividad. Por lo tanto, las estrategias de afrontamiento para resolver una actividad no son adaptativas y se considera que para participar en un deporte hay que poseer habilidad y destreza.

### *Metas sociales y motivación*

Dentro de esta perspectiva teórica, que considera relevante el estudio integral de la motivación en contraposición a un tratamiento fragmentado, Allen (2003) y Martínez Galindo (2010) plantean que diversos estudios han hallado que en la decisión de participar en actividades deportivas subyacen razones sociales como conocer nuevos amigos, estar con amigos, sentirse parte de un grupo. Además, las oportunidades de tomar contacto con otros pueden ser el origen social de

emociones positivas (integración y reconocimiento social) y negativas (presiones familiares).

En este sentido, Allen (2003) expone el estudio social de la motivación, reconociendo la necesidad y deseo de conectarse con otros, esto es, el sentimiento de pertenencia que lleva a interactuar con los demás y a mantener la relación, lo cual genera sentimientos positivos si el vínculo perdura en el tiempo y sentimientos negativos si la relación termina o se produce rechazo.

Por otra parte, es interesante mencionar los tipos de *orientaciones de metas sociales* a los que Allen (2003) y Martínez Galindo (2010) se refieren. Por un lado, la meta social de afiliación se caracteriza por la búsqueda de ayuda, genera sentimientos positivos de pertenencia social y experiencias satisfactorias. Quienes poseen un perfil de meta de afiliación, perciben al deporte como una actividad social y, a la vez, física. Por todo esto, la participación en un deporte se considera una oportunidad para asistir a actividades sociales e interactuar con otros.

Por el otro, la meta relacionada a la aceptación social se manifiesta de dos formas distintas: reconocimiento de los demás y obtención de estatus social producto de la interacción. En este caso, se evitan situaciones relacionadas a la búsqueda de ayuda y se vincula con sentimientos negativos, ya que se focaliza en la valoración de sí mismo según lo que dicen los demás. Por lo tanto, la participación deportiva se orienta a lograr reconocimiento social y aprobación de los demás. También se vincula con ganar popularidad a partir de pertenecer al grupo de deportistas más destacados.

Allen (2003) sugiere que la participación deportiva posee un significado social para los participantes que se manifiesta de diversas formas, en referencia a la pertenencia y aceptación social. Más aún, el aspecto social es inherente a la práctica deportiva, ya que ofrece oportunidades para interactuar con otros involucrando diversos procesos cognitivos, afectivos y físicos. Por lo tanto, se necesita investigar los vínculos entre las diversas variables que inciden en un contexto deportivo (sociales, motivacionales, habilidad física) desde un enfoque social de la motivación que permita comprender las experiencias y vivencias de los deportistas.

En fin, esta perspectiva teórica de la motivación permite conocer y aumentar la implicancia y participación tanto en las clases de educación física como en contextos de actividades físico deportivas a través del estudio de las orientaciones disposicionales de los sujetos participantes y del clima motivacional del contexto (Castillo et al., 2002; Duda, 2005; Moreno y Cervelló, 2010).

En esta línea de estudios se propone promover experiencias positivas, evitando el surgimiento de resistencia y rechazo, para lo cual es necesario generar un clima motivacional adecuado, tanto en el deporte competitivo y recreativo como en el ámbito escolar. Sin lugar a dudas, contextos donde los participantes se sienten competentes, donde la percepción de habilidad sea dinámica y modificable, influirán positivamente en el aprendizaje y en la práctica de actividad físico deportiva.

Con la intención de describir los factores contextuales de la motivación que interactúan en ambientes de práctica deportiva, a continuación se presenta el modelo TARGET.

### **El contexto en la mira: Modelo TARGET**

El acrónimo TARGET<sup>15</sup> refiere a las siguientes dimensiones o pautas para intervenir en el entorno de aprendizaje: tarea, autoridad/autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo (Ames, 1992; Martínez et al., 2010; Paoloni, 2010; Treasure y Roberts, 1995). Este modelo surge del análisis de contextos educativos comenzó a aplicarse en el estudio de entornos de actividad físico deportiva.

Pasamos a describir las estructuras de los ambientes de aprendizajes, identificadas en cada una de las siglas del modelo TARGET, para esto atenderemos a los análisis y descripciones realizadas por Ames (1992), Martínez et al., (2010), Paoloni (2010) y Treasure y Roberts (1995). Se trata, entonces, de exponer aquellas pautas o estrategias que contribuyen a la práctica y guían la programación hacia una implicancia a la tarea por parte de los deportistas.

---

<sup>15</sup> Estas áreas fueron descritas por Ames (1992), y desarrolladas en un primer momento por Epstein (1989), con las siglas en inglés TARGET.

#### *-TareaARGET*

Pensando en un contexto de actividad físico deportiva, este aspecto apunta a planificar entrenamientos o clases con tareas que sean variadas y multidimensionales, es decir, que contemplen diversas respuestas para su resolución, dando la posibilidad de elegir, donde el énfasis esté puesto en el desafío personal y en la implicancia activa del sujeto. También involucra favorecer la comunicación e integración grupal, teniendo como propósito generar interés en el proceso de aprendizaje de nuevas habilidades, a partir de tareas que desafíen el nivel de habilidad y a la vez que logren resolverse con éxito para que los participantes se sientan competentes con sus habilidades y confiados en su desempeño. Más precisamente, las características a considerar al programar una actividad son: variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad, moderado nivel de dificultad, curiosidad, colaboración, posibilidad de elección y de control.

#### *-TAutoridad/autonomíaARGET*

Este aspecto está relacionado con la participación en el proceso de aprendizaje y entrenamiento. Con esto nos referimos a la autonomía en la toma de decisiones, el control y el liderazgo en las tareas. Por ejemplo dar la oportunidad de explicar una tarea, decidir entre varias opciones de una misma tarea o entre varias tareas que se presenten acordes al nivel de habilidad. De este modo, se genera autonomía y responsabilidad en la decisión tomada para resolver la actividad. También se favorece la comunicación, además del liderazgo y responsabilidad en transmitir la actividad. A su vez, esta dimensión está relacionada con el perfil docente, podemos encontrar un perfil permisivo, democrático o autoritario. Según el perfil de quien está a cargo del grupo será el grado de autonomía y liderazgo que ofrezca a los sujetos, consecuentemente influirá en la toma de decisión y la responsabilidad respecto a la tarea.

#### *-TAREconocimientoGET*

Esta dimensión refiere a las razones para el reconocimiento, así como a la distribución y oportunidades para las recompensas.

Las recompensas externas pueden incidir negativamente si la actividad es interesante y positivamente si la tarea no es atractiva para activar a los sujetos a realizarla. También se refiere a la información (feedback) que se proporciona sobre el desempeño, la actuación o decisión tomada. En este sentido, el feedback puede provenir del entrenador o de otro compañero (externo), también puede ser interno, el deportista procesa la información externa. Por otra parte, se centra en el auto-valor y en el reconocimiento individual de lo que cada uno es capaz de hacer: autoeficacia. Aquí es recomendable utilizar estrategias como el intercambio de roles, a través de la elección y participación activa. En cuanto al feedback se debe prestar especial atención al modo como se comunica y a la intención que subyace al informar sobre una actuación determinada. El contenido del feedback puede ser positivo o negativo, según sea necesario destacar el buen desempeño o la necesidad de mejorar algún aspecto en particular. En éste último caso, es importante transmitirlo de manera positiva y como parte del proceso de aprendizaje, para que el sujeto lo interprete en el mismo sentido, identificando lo que debe mejorar y enfatizando que se logra mejorar-superar a partir del esfuerzo y persistencia. Rinaudo y Paoloni (2013), a partir de una revisión de los distintos tipos de feedback en contextos de aprendizajes, mencionan que los procesos de feedback apoyan la participación. Algunas características interesantes sobre el feedback que Rinaudo y Paoloni (2013) mencionan son: promueve la autoevaluación; estimula el diálogo y la comunicación; explicita qué es un buen desempeño; genera oportunidades para revisar la actuación y el proceso; comparte información altamente significativa y de calidad; promueve la autoestima a partir de estimular creencias motivacionales positivas; mejora la enseñanza a partir de la información que proporcionan los deportistas (requiere registro y evaluación).

#### -TAR*Grupo*ET

La dimensión grupo hace referencia a la forma y frecuencia en la que los participantes interactúan. Se considera que la integración y los intercambios deben ser flexibles y heterogéneos, evitando agrupaciones fundamentadas en características individuales o por habilidades físicas. De este modo, el propósito

es que todos interactúen y logren establecer un vínculo, ya que se trata de una ocasión para conocerse, negociar, solidarizarse y prestar ayuda para avanzar juntos hacia la misma meta.

#### -TRAGEvaluaciónT

En esta dimensión se establecen los estándares que miden el rendimiento y el proceso de aprendizaje. Requiere focalizarse en la autoevaluación, en el progreso personal, las actitudes hacia la tarea como la colaboración, el esfuerzo y la persistencia en mejorar deben ser valoradas para promover una implicancia hacia la tarea; más aún, deben evitarse comparaciones de desempeños. Se trata de un momento en el que cada participante pueda conocer sus capacidades y logros, desde un enfoque que valore el proceso de aprendizaje; y a su vez, posibilitando la planificación de acciones futuras para continuar mejorando y alcanzar las metas propuestas a partir de la evaluación. Este momento también es de importancia para el docente-entrenador a cargo, ya que es una ocasión para autoevaluarse y evaluar la propuesta de entrenamiento en beneficio de los participantes, sus experiencias y sus expectativas.

#### -TARGE Tiempo

Esta dimensión se refiere al tiempo disponible de práctica y resolución de una tarea, además se vincula con la autodeterminación y control de la tarea a realizar, la persistencia y planificación en la búsqueda de recursos que permitan avanzar en el aprendizaje. Asimismo cada sujeto demanda una dedicación y práctica diferente para aprender. En este sentido, se debe proporcionar tiempo suficiente y proponer oportunidades para afianzar el proceso de aprendizaje a través de una programación flexible y dinámica. Aquí también se destaca el valor de las metas a largo plazo, planificadas con metas de proximidad que orienten la conducta de los participantes hacia logros paulatinos, con niveles de dificultad adecuados a sus habilidades, para no generar ansiedad que perjudique el logro de las mismas. Por otra parte, implica informar acerca del tiempo estimado que se dedicará a las

distintas actividades o partes del entrenamiento, ya que esto predispone a los deportistas al anticipar lo que sucederá.

Luego de haber realizado un recorrido por la motivación focalizando en las dimensiones del modelo TARGET -las cuales guiaron la realización del estudio II en un contexto de práctica deportiva a partir de la metodología *estudio de diseño* (Rinaudo y Donolo, 2010) que se detalla en la segunda parte de la tesis- continuaremos con aquellos procedimientos metodológicos que caracterizaron a las investigaciones sobre la motivación en el deporte en las últimas tres décadas.

### **Procedimientos metodológicos en el estudio de la motivación**

Al indagar acerca de la participación en actividades físicas y deportivas nos encontramos con un ámbito diverso para su estudio. Se trata de contextos – formales y no formales- donde se generan ambientes de interacción que impulsan a los sujetos a participar, permanecer y abandonar, así como a desistir en el intento de mejorar y aprender.

Actualmente los investigadores están interesados en el estudio a largo plazo de experiencias en contextos naturales que integren los aspectos personales (motivación, emoción, cognición) y contextuales (TARGET, institucionales, sociales, demográficos), puesto que el sujeto toma decisiones y actúa en interacción con el entorno (Allen, 2003; Duda, 2005; Kaplan y Maehr, 2002). De lo anterior se desprende la necesidad de generar conocimiento y avances a partir de la relación entre disciplinas diferentes que intercambian –integran, comparten- conceptos, teorías y métodos (Riccetti y Chiecher, 2010).

Deci y Ryan (2002) y Ryan y Deci (2009) destacan, que en las cuatro décadas de desarrollo de la Teoría de la Autodeterminación, se han llevado a cabo experimentos de laboratorios enfocados en el estudio de la motivación extrínseca, también se utilizaron entrevistas, cuestionarios y métodos observacionales. Esto muestra el avance hacia una profundización de aspectos conceptuales al entender la motivación según los distintos grados de autonomía y al caracterizar

del entorno social para una mejor comprensión de la satisfacción de las necesidades psicológicas universales. También muestra la complejidad que ha cobrado el estudio de la motivación en cuanto a la diversidad de procedimientos metodológicos, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, que permiten acceder a la realidad objeto de estudio. En parte, esto se explica porque los conceptos centrales de esta teoría -motivación intrínseca, extrínseca, desmotivación, proceso de internalización y necesidades psicológicas básicas y universales- se fundamentan en una meta teoría organísmico-dialéctica que entiende que las personas son activas y se orientan hacia el crecimiento y el desarrollo psicológico, señalando la tendencia a la integración de experiencias, afrontando desafíos a través de un proceso de regulación (Deci y Ryan, 2002; Moreno Murcia y Martínez Camacho, 2006). De este modo, el entorno social permite comprender de qué modo el proceso de integración en las personas se manifiesta según las características -oportunidades- del ambiente. De ahí que metodológicamente se reconozca el carácter dinámico y fenomenológico de la motivación como proceso multidimensional.

En cuanto a la teoría de las metas de logro, Kaplan y Maehr (2002) sostienen que el estudio de las implicancias hacia metas de rendimiento (ego) o de maestría (tarea) requiere de análisis y mediciones que incluyan las particularidades del contexto, los procesos sociales implicados y las características individuales. Más aún, señalan la relevancia de adoptar una perspectiva cualitativa en el estudio de los diversos procesos y múltiples factores que subyacen en la motivación.

La investigación de las metas de logro se ha caracterizado por estudios correlacionales y transversales, con procedimientos estadísticos que permiten evaluar los instrumentos -cuestionarios con escalas Likert- que miden las diversas escalas de las metas personales de logro y el clima motivacional.

Luego de dos décadas de investigar las orientaciones de meta, Duda (2005) sugiere la realización de estudios longitudinales que indaguen sobre las relaciones entre las metas personales y la percepción del ambiente motivacional; además de la variación que se produce de las implicancias al ego y la tarea según se manifieste y estructure el ambiente de práctica.

Desde una visión social de la motivación, Allen (2003) por su parte, afirma que diversos estudios demuestran la relevancia de los vínculos que se establecen

entre la motivación y la percepción de los aspectos contextuales y sociales de la práctica deportiva que inciden en el sentido de pertenencia. No obstante, se trata de hallazgos que no tienen como propósito central indagar acerca de las metas sociales de la motivación, como constructo que integra y entrelaza el aspecto individual y contextual. Es por eso que se requiere de un enfoque e intervenciones que consideren el estudio de las metas motivacionales vinculadas a la percepción social del entorno que contribuya a comprender el sentido social de la participación.

Si bien Allen (2003) sugiere que ambas orientaciones motivacionales sociales -afiliación o pertenencia y reconocimiento o estatus social- impactan en las decisiones, acciones y sentimientos en un entorno de logro como el deportivo, se requiere profundizar en su estudio para una mejor comprensión de los procesos involucrados en la motivación. Más precisamente, enfatiza en la relevancia de indagar acerca del sentimiento de pertenencia, tanto teórica como empíricamente, ya que puede actuar como mediador entre las metas sociales y las metas motivacionales. De este modo, los participantes realizan una interpretación del proceso de pertenencia propio del contexto deportivo en el que interactúan, lo cual puede estar influyendo en su comportamiento para lograr aceptación, respeto e inclusión (Allen, 2003). Por consiguiente, vuelve a destacarse el interés en profundizar acerca de la influencia de diversos factores situacionales: amistades, familia, entrenadores, clima de entrenamiento, entre otros.

Recordando que la perspectiva a la que atendemos para el estudio de la motivación es situada, podemos sintetizar lo expuesto señalando que los investigadores proponen llevar a cabo intervenciones específicas que contribuyan en la comprensión de los aspectos motivacionales -personales y contextuales- los cuales interactúan de manera dinámica en entornos naturales de práctica deportiva. Por consiguiente, los procedimientos metodológicos sugeridos se caracterizan por ser mixtos.

#### 4. COMUNIDAD DE PRÁCTICA: APRENDIZAJES COMPARTIDOS

Existe cierto acuerdo en considerar que la percepción del ambiente incide en el comportamiento y la dinámica motivacional. Por otra parte, el entorno de práctica no solo incide en la disposición al logro y la autodeterminación, también se adquieren destrezas de un dominio en particular, en este caso, en el deporte. Desde el enfoque sociocultural, el concepto de comunidad de práctica permite situar el aprendizaje, entender su dinámica y complejidad.

Las comunidades de prácticas son *sistemas sociales de aprendizaje* donde se aprenden y comparten determinadas prácticas, conocimientos y habilidades que son necesarias y significativas en ese entorno (Rogoff, 1995; Wenger, 2000 y 2010). Formar parte de una comunidad de aprendizaje, implica la participación y adquisición de habilidades y destrezas en un dominio particular -deporte- que son de interés para determinado grupo –por ejemplo: un equipo de hockey femenino- donde se comparte una historia y se generan vínculos que producen identidad.

Estas comunidades no requieren de un marco institucional, pero también se encuentran institucionalizadas. Wenger (2010) enfatiza que, sobre todo, la comunidad de práctica es un sistema social, en el cual intervienen diversas dimensiones y se caracterizan por ser una estructura emergente, con relaciones complejas, autoorganización, límites dinámicos, negociación de la identidad y de los significados que se comparten. Es preciso destacar que se trata de la combinación de aspectos individuales y colectivos que, de manera dinámica interactúan en el tiempo, definiendo las competencias que deben adquirir y poseer -conocimiento del propósito y de las habilidades necesarias, uso apropiado de recursos, demostrar capacidad y competencia- para ser reconocido como un miembro de dicha comunidad.

En otras palabras, el conocimiento que emerge del contexto de práctica y que es de interés para una determinada comunidad de práctica con intencionalidad educativa le otorga coherencia e identidad como grupo.

Wenger (2010) menciona que el compromiso en la interrelación y participación varía, debido a que “con algunas nos identificamos fuertemente, con otras a la ligera y con muchas de ellas en nada” (Wenger, 2010:6). Tanto la experiencia de participar como de no participar en una comunidad contribuye a generar identidad,

puesto que es a partir del compromiso en la participación que los participantes identifican sus competencias en determinado grupo.

Ahora bien, ¿cuáles son las actividades propias de la práctica deportiva? ¿Qué conocimiento está en juego en ambientes de práctica deportiva?

En el caso particular de una comunidad deportiva, se encuentra comprometido e involucra un proceso de aprendizaje de habilidades y destrezas -físicas, técnica, táctica- de un saber moverse y de un saber resolver situaciones en el entrenamiento y en el campo de juego. Cuando se aprende un conocimiento que es significativo para los sujetos involucrados se producen tensiones y negociaciones al interior del grupo entre quienes detentan el conocimiento y la competencia que define a la comunidad de práctica. Asimismo, la participación e incorporación de nuevos integrantes en una comunidad específica genera tensión entre quienes son expertos y novatos; esto puede ocasionar nuevos rumbos e innovaciones como consecuencia de la incorporación de otros miembros, quienes poseen otras experiencias y conocimientos por compartir que modulan la relación y las prácticas. Con esto se destaca el papel del conocimiento en la variación de los factores que intervienen en la participación. Rogoff (1995) señala que todos los miembros (novato o experto) cumplen un rol activo en las actividades que contribuyen a las metas institucionales, apoyando la participación.

En el caso de comunidades deportivas, podemos pensar en la competencia motora y el saber ligado a la práctica que deben demostrar los deportistas según el propósito que la define: competir y ganar un campeonato, divertirse y socializar, mejorar la salud y calidad de vida. En algunas comunidades de práctica deportiva se destacará la importancia de conocer y demostrar habilidad técnica y táctica, además de mostrar un espíritu competitivo; en otras se enfatizará en la participación que genera sentimientos de pertenencia y aceptación.

Por otra parte, en el ambiente donde se producen las acciones y se comparten conocimientos y habilidades, se reconoce la interacción tres planos (*comunitario/institucional, interpersonal y personal*) que permiten explicar y lograr una mayor comprensión de la situación a estudiar (Rogoff, 1995). Los planos mencionados son interdependientes entre sí, a su vez, poseen cierta independencia y pueden ser analizados por separado pero sin perder de vista que siempre se encuentran presentes.

*-Comunitario/institucional o Aprendizaje:* se refiere a la dimensión comunitaria que comprende una meta, actividades organizadas y participación de todos los miembros. Se trata de describir y conocer el ámbito cultural e institucional donde se produce la actividad: propósitos y estructura institucional, recursos y medios para la consecución de la meta.

*-Interpersonal o participación guiada:* implica procesos de interrelación, comunicación y compromiso de quienes participan en una determinada comunidad. Orienta la participación colectiva y la coordinación (presencial o a distancia) de las actividades acordes al marco institucional y cultural. Este plano se compone de acontecimientos cotidianos, en interacción directa o a distancia con otros (amigos, familia, expertos, etc.) puede ser explícita o no.

*-Personal o apropiación participativa:* comprende un proceso individual que se da en la participación de las actividades y que los prepara para afrontar nuevas participaciones, puesto que comprende un proceso de apropiación donde se gana experiencia, se realizan contribuciones de manera activa. En ese sentido, la participación es entendida como un proceso individual y, a la vez, social, que acontece e involucra activamente a la persona.

Los tres planos que menciona Rogoff (1995) permiten fundamentar y orientar las investigaciones desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, que comprende una mirada multidimensional y situada, la cual es coherente con los planteos que venimos desarrollando acerca del deporte como fenómeno sociocultural y la motivación en contextos de práctica deportiva. Un análisis sociocultural entiende que la participación en una comunidad de práctica debe considerar los tres planos mencionados.

## **5. ENTENDIENDO LA ADOLESCENCIA**

Un estudio situado de la motivación requiere, entre otras cosas, conocer las características del entorno y del grupo que interesa estudiar, para intervenir con

propuestas acordes a las particularidades de la edad y el modo en que se manifiestan en determinado contexto sociocultural y comunidad de práctica.

La adolescencia es un fenómeno reciente y una construcción cultural, recién a mediados del siglo XX se la reconoció como una etapa de la vida de las personas y se la denominó adolescencia. Como construcción cultural se encuentra influenciada por el sector social y por el grupo de pertenencia, los cuales van definiendo y construyendo de un modo particular la identidad del adolescente (Bourdieu, 1990; Sternbach, 2007).

En esta etapa se producen cambios sobre sí mismo y se intensifica la autoconciencia, por tal motivo los adolescentes tienden a ser muy sensibles respecto a las consecuencias que pueda tener su conducta, puesto que esta impacta en la percepción que tienen los demás. Más aún, en la adolescencia temprana son las relaciones sociales las que cumplen un rol central en la interpretación de las situaciones que experimentan (Kaplan y Maehr, 2002).

La adolescencia implica principalmente cambios, incertidumbres y elecciones, se considera un período en el que se producen cambios físicos, cognitivos, emocionales, en los vínculos familiares y sociales (La Guardia y Ryan, 2002). Los adolescentes se caracterizan por ser inestables, entre otras cosas, debido a la reformulación de su identidad. Es en este momento que se produce con mayor intensidad la exploración y definición de su identidad, en constante interacción con el entorno social y con sí mismo, a partir de un proceso de autorregulación e internalización de normas y prácticas específicas que responden a la adhesión a determinados valores sociales (La Guardia y Ryan, 2002).

Para complejizar aún más el panorama, diremos que las adolescencias se ramifican y diversifican en función de la extracción socioeconómica, el lugar de residencia o la tribu que conforma el grupo de pertenencia o de referencia. Tribu que se nuclean en torno a emblemas, gustos musicales, indumentarias, configurando un *nosotros* de fuerte arraigo en la construcción de la subjetividad adolescente (Sternbach, 2007:53)

Actualmente la familia no es el único agente socializador, destacándose modalidades de transmisión extrafamiliares como el grupo de pares y otros adultos significativos (La Guardia y Ryan, 2002; Sternbach, 2007). Los grupos de pertenencia son importantes, ya que funcionan como lugar de reconocimiento, aceptación e identidad que da seguridad y permiten definir el rol a cumplir. Otra cuestión relevante es la identificación que se produce a nivel grupal con la figura

de algún ídolo con quien se sienten representados. Muestra de esto es la figura de deportistas exitosos a nivel nacional e internacional con los cuales se sienten representados quienes practican actividades deportivas.

También cobra importancia el cuerpo, ya que es el testigo tanto de las transformaciones físicas como psíquicas, además de ser la parte visible de su identidad que le va a permitir u obstaculizar la aceptación de los otros (Sternbach, 2007). Por eso, la imagen, desde su dimensión estética, es una forma de identificarse, clasificar y codificar las relaciones que el adolescente mantiene con su entorno. El aspecto estético se convirtió en un código que define el cuerpo legítimo, es decir, “el cuerpo como imagen ocupa un lugar tan central en la contemporaneidad que llega a constituir un verdadero capital estético, que opera a menudo como criterio clasificador y organizador fundamental de las relaciones afectivas y sociales” (Sternbach, 2007:70).

En el caso particular de contextos deportivos, la vestimenta y apariencia física produce la adopción de una personalidad “deportiva” acorde a la disciplina que proporciona sentimientos de pertenencia, aprobación e inclusión.

Lo expuesto hasta aquí, lleva a pensar que la atracción o la decisión de practicar una actividad deportiva en esta etapa se debe a que éstas se comportan como espacios y oportunidades para explorar la identidad en un entorno social de interacción con un propósito que explicita y define las acciones de quienes participan, y con esto la consecuente formación de una de las tantas posibilidades de identidad: la deportiva.

Por otra parte, Kaplan y Maehr (2002) sugieren prestar atención a los procesos característicos de la etapa adolescente para entender su implicancia (ego-tarea) en la consecución de una actividad, ya que entornos orientados a la tarea facilitan la satisfacción de sus necesidades, promueven la motivación y el bienestar más allá del ámbito educativo. Más aún, contextos que identifiquen y tomen en consideración la satisfacción de las necesidades psicológicas universales - autonomía, relación con los demás y competencia- promueven la motivación intrínseca, la internalización e integración de valores y la autorregulación del comportamiento, contribuyendo al proceso de identificación y al bienestar para un desarrollo saludable (La Guardia y Ryan, 2002).

Una última idea sobre la adolescencia se refiere a la prolongación de esta etapa debido a cambios estructurales y en los valores sociales; cuestiones que antes estaban predeterminadas para cada edad (rol social, trabajo, matrimonio) actualmente se encuentran indefinidas, poco claras y confusas contribuyendo a la extensión de la adolescencia (La Guardia y Ryan, 2002, Sternbach, 2007). En fin, esta situación ocasiona la dilatación en la conformación de una identidad y en la elección de una vocación que oriente al adolescente hacia la vida adulta.

En el capítulo tres, se caracteriza el contexto social actual presentando argumentos sobre la transición demográfica y epidemiológica; posteriormente se consideran y describen las dimensiones sociodemográficas del contexto familiar que permitirán lograr una mayor comprensión en el estudio de la motivación situada que proponemos.

## **Capítulo 3**

### **Aspectos sociodemográficos en el estudio de la motivación en contextos deportivos**

**E**ste capítulo propone aportar elementos para una mayor comprensión de las complejas relaciones que se establecen entre el entorno de práctica deportiva y las condiciones personales de quienes participan. Se realizará una aproximación teórica sobre las variables sociodemográficas que permitirán esclarecer en el trabajo de campo los posibles vínculos entre las prácticas deportivas y su ambiente social.

Se parte de describir y caracterizar el contexto actual presentando argumentos sobre la transición demográfica y epidemiológica, entendidos como marcos de análisis amplios que permitirá establecer vínculos entre los niveles macro y micro social en el estudio de la motivación en un contexto específico.

En segundo lugar, y focalizando en el nivel micro social, se consideran y describen las dimensiones sociodemográficas del contexto familiar del sujeto que son pertinentes para su estudio, entendiendo que la familia se comporta como sostén para la realización e integración de los integrantes en la sociedad.

En suma, las transiciones y transformaciones mencionadas permiten focalizar el estudio de prácticas concretas, como las deportivas, en contextos específicos vinculados a la situación familiar para lograr una mayor comprensión en el estudio de la motivación situada.

## **1. UNA MIRADA MACRO**

La motivación está condicionada por el contexto social, siendo éste un marco de referencia a partir del cual el sujeto decide su accionar, puesto que se reconoce que interactúan aspectos internos y externos. Éstos últimos, se refieren a aspectos del contexto de práctica, del contexto vincular cercano y del contexto social más general. Desde el enfoque sociocultural del aprendizaje se entiende que el aspecto social y cultural es fundamental para entender lo que acontece en el ambiente de práctica deportiva. Por este motivo, creemos necesario realizar una descripción del contexto general a partir de la transición demográfica y epidemiológica, como marcos de análisis amplios que permitirán establecer vínculos y analizar, en la segunda parte de la tesis, el contexto específico en estudio.

## Transición demográfica

En Argentina la transición demográfica se caracterizó por la disminución de la mortalidad y de la fecundidad simultáneamente<sup>16</sup> (Binstock, 2012; Pantelides, 2006; Sana, 2001). No obstante, Pantelides (2006) advierte la existencia de una heterogeneidad interna dentro de las distintas jurisdicciones, la cual se explica por el impacto que produjo el proceso histórico ligado a la inmigración, el proceso de educación masiva, industrialización y urbanización, relacionado con patrones culturales de fecundidad y nupcialidad diversos.

Binstock, (2012), Sana (2001) y Torrado (2004) señalan que la transición demográfica se vincula tanto con cambios estructurales como con los valores sociales y pautas culturales, incidiendo en la formación y disolución de la familia e impactando en la fecundidad. Más precisamente, el cambio de valores mencionado por este autor se refiere a los procesos de secularización (mayor tolerancia y disenso, nuevos valores relacionados con la vida familiar) e individualismo (bienestar y realización personal, control de la propia vida, autonomía). Estos procesos junto a las transformaciones coyunturales - inestabilidad laboral y el alto costo de formar una familia- impactan en las expectativas matrimoniales como proyecto de vida y en las decisiones reproductivas. Es decir,

las variaciones en la fecundidad y en la nupcialidad están asociadas a cambios en las pautas culturales y en la aceptación social de prácticas que antes eran censuradas, estigmatizadas o calificadas como “desviadas” de una norma moral dominante. Muy sintéticamente, los cambios en la educación, en la organización del trabajo, en el rol de la mujer y en su posición dentro de la familia ayudan, y a la vez son ayudados, por cambios más generales (Binstock, 2012:7)

Más aún, Cicchelli-Pugeault y Cicchelli (1999) señalan que desde las teorías sociológicas contemporáneas de la familia coexisten diversas perspectivas para explicar tanto las funciones -identitaria, de sostén y realización- como los cambios de la institución familiar -el individualismo y la necesidad de realización personal- además de las transformaciones en las relaciones familiares a partir de la exaltación de los afectos y los sentimientos, en referencia a las tensiones entre la vida pública y privada. También deben considerarse las transformaciones

---

<sup>16</sup> La teoría de la transición demográfica clásica señala en primer lugar una disminución de la mortalidad y posteriormente una disminución en la fecundidad. Pantelides (2006) y Binstock (2012) destacan el caso de Argentina y Uruguay como excepcionales dentro de Latinoamérica debido a su historia, características sociales, culturales, demográficas y económicas.

referidas a la formación y disolución de las familias ya mencionadas -estructura familiar- debido a la postergación en la entrada al matrimonio y en la decisión de tener hijos; así como el aumento de las uniones consensuales, las cuales son más propensas a la disolución que el matrimonio legal (Binstock, 2012; Cerrutti y Binstock, 2009; Torrado, 2004; UNFPA, 2009). Esta situación produjo una reducción del tamaño de la familia, donde además conviven diversas generaciones debido a la prolongación de la vida; por consiguiente surgen nuevos cuestionamientos acerca de las funciones de las familias, ya que, como bien apunta Torrado (2004:89) “todos estos factores en conjunto tienden a cambiar significativamente el contexto familiar en el que se socializan los niños de las nuevas generaciones”.

En consecuencia, las redes de apoyo familiar deben adecuarse para responder a esta nueva restructuración debido a las transformaciones en la composición de las familias, la disminución de la fecundidad y mortalidad, el incremento de separaciones y divorcios con al consecuente reincidencia en nuevas uniones. Esto último establece nuevos lazos de dependencia y la conformación de redes sociales e institucionales que den respuesta a las nuevas demandas y necesidades de los cuidados.

### **Transición epidemiológica**

Sepúlveda y Gómez Dantés (1995) advierten que la transición epidemiológica también es dinámica y diversa, tratándose de un proceso donde las enfermedades infecciosas dejan de ser la principal causa de enfermedad y muerte, siendo sustituidas por enfermedades crónico-degenerativas. También se observa un cambio en las edades expuestas a las enfermedades degenerativas, siendo los adultos mayores quienes más las padecen, encontrándose vinculado al aumento de la esperanza de vida y a los avances en el diagnóstico, prevención y acceso al sistema de salud. A diferencia de las patologías infecciosas, las enfermedades crónicas comprenden un proceso de larga duración en su tratamiento, demandan altos costos y requieren de redes de apoyo que acompañen a la persona.

En este sentido, Chackiel (2000) menciona la prolongación de la vida y el envejecimiento de las poblaciones como aspectos característicos de la transición epidemiológica, encontrándose ambos dentro del proceso de transición demográfica descripto.

La población latinoamericana avanza hacia un aumento de personas mayores, esta situación implica desafíos socioeconómicos y una proyección del bienestar y la prevención a largo plazo.

Como hemos señalado, la inactividad física se considera el cuarto factor de riesgo de mortalidad, encontrándose vinculado también a patologías cardiovasculares y diabetes. La OMS (2010) aconseja la prevención y protección de la salud de la población a partir de la planificación de actividad física que englobe las dimensiones bio-psico-social según tres grandes grupos de edades (5-17; 18-64 y 65 años en adelante), a partir de la elaboración de programas integrados al contexto donde se llevarán a cabo.

El estilo de vida actual se vincula con factores de riesgo como el alcoholismo, el tabaquismo, la dieta y el sedentarismo ligados a cambios económicos y tecnológicos como consecuencia de la urbanización e industrialización. Con esto queremos destacar que los factores de riesgos que afectan la salud de las personas varían según las edades y el estilo de vida vinculado al nivel socioeconómico.

La transición demográfica permite entender las transformaciones observadas en el perfil epidemiológico, su impacto en la estructura social y en las políticas preventivas debido a la prolongación de la vida y a las enfermedades degenerativas propias de un perfil postransicional (Chackiel, 2000; Sepúlveda y Gómez Dantés, 1995).

Las transformaciones en la estructura por edades y en las necesidades de atención reflejan cambios en relación a la atención de enfermedades degenerativas propias de edades avanzadas asociadas, además, a una mayor dependencia intergeneracional (Chackiel, 2000). Es decir, tanto la transición demográfica como la epidemiológica permiten explicar y entender la coexistencia dentro un país y jurisdicción de diversos perfiles que requieren la adaptación y reorientación de programas y políticas que respondan a las distintas realidades (Sepúlveda y Gómez Dantés, 1995).

A modo de síntesis, los cambios centrales se refieren a un incremento de familias con doble ingreso evidenciando la salida de las mujeres del ámbito doméstico al laboral, con las dificultades que se presentan al compatibilizar diversas tareas; aumento de jefas de hogar (generalmente monoparentales), incremento de las disoluciones familiares, de las uniones consensuales y el nacimiento de hijos en dichas uniones; sumado a la disminución del tamaño de los hogares (Arriagada, 2009; Cerrutti y Binstock, 2009).

En síntesis, los desafíos que a nivel macro social plantean ambas transiciones, impactan directa o indirectamente a nivel micro social, en contextos particulares donde acontecen las prácticas cotidianas. Por ejemplo, se observa un cambio de actitud en el estilo de vida de la población, la adecuación de espacios públicos para promover una mejor calidad de vida ofreciendo plazas saludables o programas gratuitos de actividad física para generar mayor grado de adhesión y promover hábitos de actividad física duraderos, lo cual implica beneficios a nivel individual y social. Los cambios mencionados se proponen como posibles respuestas a los perjuicios en la salud que ocasiona un estilo de vida sedentario - característico de las grandes ciudades y la industrialización- y a las enfermedades crónicas cada vez más frecuentes, generalmente asociadas a la prolongación de la vida.

En otras palabras, las transiciones y transformaciones descritas permiten orientar y focalizar el estudio de prácticas concretas, como las deportivas y el estudio de la motivación situada, sin perder de vista el contexto social general y los retos que se deben afrontar acordes a cada circunstancia sociocultural y demográfica.

### **Breve comentario sobre la prolongación de la vida y la adolescencia**

En el apartado anterior se mencionó la prolongación de la vida como un aspecto característico de las transiciones, por su parte Sternbach (2007) destaca una prolongación de la etapa adolescente con la consecuente postergación en la

entrada a la vida adulta, la cual involucra mayor independencia, responsabilidad social y económica.

La extensión de la vida implica, entre otras cosas, vivir o permanecer más tiempo en la etapa de la vejez, con las consecuentes dolencias y cuidados de la salud, la necesidad de redes de apoyo y cambios en los vínculos intergeneracionales que pueden afectar la calidad de vida. Ahora bien, se podría pensar que la prolongación de la etapa adolescente se contrapone al envejecimiento e intenta retrasarlo, puesto que la juventud se asocia con atributos sociales, corporales y estéticos deseables de conservar -permanecer joven como ideal- (Sternbach, 2007). Con esto queremos señalar cierta correspondencia en la extensión de ambas etapas de la vida, las cuales cobran sentido en el contexto de transición demográfica, puesto que al permanecer joven más tiempo se aplazaría la vejez y los aspectos no deseados de esta etapa. Por otra parte, es posible y recomendable llevar un envejecimiento activo y productivo debido a que la esperanza de vida continúa aumentando, esto implicaría conservar a lo largo de la vida aquellos atributos de la juventud que promuevan el bienestar en la vejez. Es decir, no se trata de aumentar la expectativa de vida, sino de "...mejorar la calidad de los años vividos" (Bettine et al., 2012:22).

Esta situación plantea múltiples desafíos a nivel social, familiar y personal, que pueden encontrar una explicación en los procesos socioculturales e históricos que han producido cambios en el modo de afrontar los desafíos de cada etapa. Vale recordar que no son cambios homogéneos y que no se dan del mismo modo y en todos los sectores sociales por igual, al generalizar se corre el riesgo de no tomar en consideración circunstancias y contextos particulares que difieren del planteo general sobre la realidad social.

Tomando en consideración este breve análisis, el propósito es poner de manifiesto que los cambios, transiciones y procesos sociales requieren de una mirada alerta, ya que la realidad tiene lógicas de funcionamiento diversas y a veces contradictorias.

## 2. UNA MIRADA MICRO: LA FAMILIA EN CONTEXTO

El enfoque sociocultural junto con las teorías que fundamentan el estudio de la motivación, mencionados en el capítulo dos, confieren un marco teórico que es coherente con el propósito de integrar una mirada sociodemográfica en el estudio psicosocial de la motivación en el deporte. Por consiguiente, con la intención de realizar un breve análisis sobre el contexto vincular cercano, focalizaremos el análisis en la familia.

Partimos de entender que la familia se comporta como sostén para la realización de los integrantes, posibilitando la integración en la sociedad y el desarrollo como individuos (Arriagada, 2007; Cicchelli-Pugeault y Cicchelli, 1999; Cerrutti y Binstock, 2009). Más aún,

el núcleo familiar primario continúa siendo un soporte básico en las relaciones afectivas, en la construcción de la identidad subjetiva y en la socialización como garantía de los procesos de maduración y desarrollo. Los cambios en el mundo laboral y social vuelven más complejo el indispensable desarrollo afectivo de las personas, que en gran medida transcurre en la familia. La familia suele convertirse en refugio y depositaria de la identidad individual y social. Sin embargo, sobre ella se imponen múltiples exigencias adaptativas, donde las dificultades para el ingreso y la permanencia en el mercado laboral formal e informal de sus miembros constituyen una de las dimensiones centrales y afectan muy negativamente a su bienestar (Arriagada, 2007:141)

Es por eso que,

se trata de un microcosmo de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos. Existen en ella tareas e intereses colectivos, pero sus miembros también poseen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción (Jelin, 2007:95)

También ocupan un lugar central en la discusión sociológica los datos aportados por la demografía y el *peso cuantitativo* de los cambios observados en la dinámica de los hogares en cuanto a los fenómenos de nupcialidad y fecundidad (Cicchelli-Pugeault y Cicchelli, 1999). De este modo, se comienza a diversificar y redefinir el ámbito doméstico y las formas familiares, particularmente en cuanto a las pautas de formación y disolución, que se pueden entender en el contexto de las transformaciones y dinámicas descritas en el apartado anterior.

Dicho de otra manera, "...la comprobación demográfica impulsa así la reflexión sociológica" (Cicchelli-Pugeault y Cicchelli, 1999:91). A modo de ejemplo se

mencionan los cambios en el vocabulario sociológico acordes al aumento de datos que sugieren nuevas formas familiares y nuevos modos de explicar la realidad social, a saber: en el siglo XIX se utilizaba como una categoría general *familias incompletas o disociadas*; a fines de 1970 dentro de las familias disociadas se identificaron las *monoparentales*; en 1980 como parte de las familias disociadas se asignó la categoría de *familias recompuestas* a aquellas donde los hijos viven con uno de sus padres, su cónyuge y según el caso también con los hijos del cónyuge (Cicchelli-Pugeault y Cicchelli, 1999).

Si bien la socialización e integración de los hijos a la realidad sociocultural es una función esencial de la familia (generalmente asociada a la familia nuclear compuesta por los cónyuges e hijos), con el incremento de las separaciones y divorcios se complejizan las trayectorias conyugales y parentales, por tal motivo, debe replantearse el estudio de la realidad social considerando la diversidad de formas familiares (Aguirre, 2007; Arriagada, 2007 y 2009, Jelin, 2007). Del mismo modo “se requiere para el estudio de la situación y bienestar familiar de datos específicos que contemplen el amplio abanico de arreglos conyugales y familiares a lo largo de la vida” (Cerrutti y Binstock, 2009:29). En general, luego de una separación, la mujer se convierte en la jefa de hogares monoparentales o reside en hogares extendidos para poder afrontar la nueva situación socioeconómica. Asimismo resulta interesante que las mujeres a cargo de la administración del hogar establecen una mayor proporción del presupuesto para gastos relacionados al bienestar de los hijos<sup>17</sup> (Arriagada, 2004 y 2007; Cerrutti y Binstock, 2009; Jelin, 2007).

Lo anterior evidencia cambios al interior de las familias, por ejemplo respecto a la autonomía personal, “ahora la familia debe ayudar a cada uno de sus miembros a construirse como persona autónoma. Los actores poseen un mayor control de su destino individual y familiar en razón de nuevos valores que aprueban esa autonomía...” (Torrado, 2004:92).

Desde un punto de vista macro social, siguiendo los argumentos de Aguirre (2007), Arriagada (2004 y 2009), Cerrutti y Binstock (2009) y Jelin (2007), las transformaciones que evidencian los datos demográficos advierten la necesidad

---

<sup>17</sup> Generalmente los hogares con jefatura femenina son monoparentales y se caracterizan por pertenecer a sectores desfavorecidos (Arriagada, 2004; Jelin, 2007)

de conciliar el ámbito privado y público de la vida familiar para evitar tensiones que perjudiquen la vida intrafamiliar y los proyectos personales de sus integrantes, esto es, las responsabilidades laborales y domésticas articuladas con las expectativas individuales. Consecuentemente se producen tensiones entre el mundo privado y público de la familia, puesto que generalmente "...el cambio social se fue dando antes y de forma más extendida que los cambios legales" (Jelin, 2007:98).

Asimismo, resulta interesante destacar la relación que se establece entre estructura familiar y acceso al bienestar, puesto que como bien señala Arriagada (2007:132) "los tipos de familias a los que se pertenece condicionan las posibilidades de bienestar de las personas". También condiciona las funciones de cuidado, el acceso a los sistemas de protección, a las oportunidades laborales y de realización personal de sus miembros.

A continuación focalizaremos el análisis en las funciones de cuidado, las tensiones que se producen al interior de las familias y los arreglos que se negocian en las familias.

### **Yo te cuido, Tú me cuidas... Nosotros nos cuidamos**

Como ya se ha afirmado, los procesos y transformaciones sociales inciden en las dinámicas familiares, muestra de ello es el aumento de la participación femenina en el mercado de trabajo. Esta situación conlleva una serie de transformaciones y arreglos en las familias respecto a cuestiones de crianza, cuidados y tareas domésticas (Arriagada, 2007).

En ese sentido, tanto Arriagada (2007) como Cerrutti y Binstock (2009), mencionan las tensiones que se producen debido al cambio en el modelo de varón como único proveedor y los acuerdos sobre las funciones de crianza y cuidados según los roles establecidos, generalmente ligados a roles tradicionales: *el varón/trabajador/principal proveedor* y *la mujer/madre/cuidadora*.

Resulta importante señalar que la noción de cuidado responde a las prácticas cotidianas, a los acuerdos y ajustes necesarios con el propósito de lograr bienestar en la vida familiar. Más precisamente, "comprende tanto el cuidado material como el inmaterial, que supone un vínculo afectivo, emotivo, sentimental

entre el que brinda el cuidado y quien lo recibe” (Aguirre, 2007:191), es decir, un vínculo que promueve la unión familiar y a su vez se encuentra establecido jurídicamente por ley.

Aguirre (2007) menciona dos tipos de cuidado, por un lado, el cuidado de niños y adolescentes, y por el otro, se trata del cuidado asistencial, esto es, cuidados por enfermedad. Existe consenso, socialmente legitimado, en cuanto a señalar a las mujeres como las depositarias de funciones de cuidados al interior de la familia, formando parte de las tareas domésticas. Sin embargo, actualmente ambos cónyuges aportan para el bienestar económico familiar; más aún, la educación y especialización de las mujeres también contribuye al incremento en las aspiraciones y acceso a diversas opciones laborales y a la mujer como proveedora (Arriagada, 2007 y 2009; Cerrutti y Binstock, 2009).

Por otra parte, coexisten circunstancias particulares de los hogares que modifican las dinámicas internas vinculadas a las funciones de cuidado y a la participación en el mercado de trabajo según el ciclo de vida familiar<sup>18</sup>.

En este sentido, se distinguen seis fases o etapas de la vida familiar según la edad de los hijos y la madre, así encontramos la pareja joven sin hijos; la etapa inicial cuando nacen los hijos; de expansión cuando aumenta el número de hijos; la etapa de consolidación comprende el momento en el que dejan de nacer los hijos; de salida cuando los hijos constituyen otros hogares y, por último la pareja mayor sin hijos (Arriagada, 2004).

En América Latina se observa un incremento de las familias en la etapa tardía del ciclo que comprende la salida de los hijos, mientras que la mayoría de las familias latinoamericanas están en la etapa de expansión y consolidación, incrementando la demanda de recursos que debe proporcionar el hogar para las necesidades y el bienestar de los integrantes (Arriagada, 2007). Esta situación encuentra su explicación en la transición demográfica y la prolongación de la vida que caracteriza a la región, más precisamente este fenómeno se concentra en Buenos Aires y Uruguay, presentando un proceso de transición demográfica avanzada respecto al resto de la región.

---

<sup>18</sup> Al respecto, pareciera que el modelo de varón único proveedor se da en períodos que dependen del ciclo de vida familiar, por ejemplo cuando se debe cuidar de hijos pequeños, siendo la mujer la encargada de dicha función, puesto que se espera que ella cuide y críe a los hijos, ya que se considera que su aporte económico es secundario (Arriagada, 2007; Cerrutti y Binstock, 2009).

De este modo, es necesario que a nivel macro social se contemple la oferta de servicios que atiendan a las necesidades laborales y domésticas, entre los cuales se mencionan las guarderías, el cuidado de personas mayores dependientes, servicios de transportes y consumo como supermercados, instalaciones para el esparcimiento y centros deportivos (Arriagada, 2007) en vista a promover el bienestar.

De lo anterior se desprende la idea de intervenir en contextos específicos a partir de considerar la estructura familiar como un aspecto que incide e integra el rompecabezas de la realidad en estudio.

Por lo tanto, de acuerdo a la mirada multidimensional y situada del enfoque psicosocial que caracteriza el estudio de la motivación en el deporte, creemos que una manera de abordar la investigación de las prácticas deportivas es describiendo el contexto familiar de los participantes; esto permite una mirada integral de la motivación considerando el capital social, económico y cultural puesto en juego por la estructura familiar. Recordando que las personas deciden participar en actividades físicas y deportivas en un entorno social, cultural y económico que favorece u obstaculiza la práctica, resulta interesante hacer visible las características del contexto de investigación.

Si bien profundizar en el uso del tiempo remunerado/no remunerado, la biografía conyugal (unión, separación, reincidencia), en las etapas del ciclo de vida familiar y en la transferencia intergeneracional del capital social y económico excede a los objetivos de nuestro trabajo de campo, el acceso a datos sociodemográficos de los hogares *reales* donde viven los deportistas incorpora una mirada del entorno de práctica que es coherente con el enfoque sociocultural del aprendizaje y con las dos ideas iniciales planteadas en el primer capítulo.

El estudio de prácticas deportivas situadas y del entorno familiar confiere un sentido de realidad propio del grupo de estudio analizado, sin embargo esa realidad no se encuentra aislada del entorno social general donde acontece, existiendo un proceso de transferencia y resignificación entre el ámbito privado y público que inciden en las dinámicas familiares.

### 3. INDICADORES DEMOGRÁFICOS PARA EL ESTUDIO DE LA FAMILIA

Aquí desarrollaremos aquellos aspectos sociodemográficos del contexto familiar que son pertinentes para lograr una mayor comprensión acerca del estudio de la motivación.

Retomando algunas ideas del capítulo uno, Bourdieu (1993) plantea que la práctica de un deporte se encuentra determinada por el habitus del agente que la elige según sus esquemas de percepción y de apreciación que influyen en los estilos de vida, en las preferencias y en la relación que establezca con su cuerpo. De ahí que el habitus de clase defina los beneficios corporales, sociales, simbólicos y económicos que se esperan obtener con la práctica. Además, también se encuentra condicionada por la disponibilidad de tiempo libre, la relación con el cuerpo establecido por el habitus de clase y los beneficios en relación a lo estético que se esperan lograr con la práctica deportiva.

En este sentido, la familia se comporta como una institución que posibilita y sostiene la identidad, el desarrollo individual y social de sus miembros, es el lugar donde se producen las primeras experiencias de socialización, influyendo en la percepción del mundo y el modo en que cada miembro se relaciona en el mundo exterior para construir su proyecto personal. De lo anterior se desprende que el estudio del contexto familiar y sus características sociodemográficas puede proporcionar datos relevantes para el estudio situado de la motivación.

A continuación nos centraremos en la descripción de las características demográficas referidas a la tipología de las familias, la nupcialidad y la condición laboral. Siendo de interés presentar las variables y los sistemas clasificatorios que nos permitirán *fotografiar* el grupo de estudio desde el punto de vista sociodemográfico.

Arriagada (2004, 2007) y Torrado (2005) a partir de la información recabada por encuestas de hogares en América Latina y por el Censo 2001 en Argentina, distinguen la siguiente tipología de familias según la estructura de parentesco respecto al jefe de hogar, las cuales se definen por la presencia de un *núcleo conyugal* (el que contiene al jefe) que puede ser completo o monoparental:

- Nuclear*: ambos padres o monoparentales, con o sin hijos.
- Extensa*: ambos padres o monoparentales, con o sin hijos y otros parientes.
- Compuesta*: ambos padres o monoparentales, con o sin hijos, con o sin otros parientes y otros no parientes, excluyéndose el servicio doméstico.

Es preciso aclarar que el jefe de hogar, también denominado como la persona de referencia del hogar, en Argentina es elegido por la *vía del reconocimiento*, "...es decir, el Jefe de un hogar es aquella persona que es considerada e identificada como tal por los restantes miembros de ese hogar" (Torrado, 2005:8). Por lo tanto, se trata de una perspectiva subjetiva respecto a quien es la persona proveedora del hogar.

Ahora bien, otra variable que permite comprender la situación de las familias es la característica de la unión. Siguiendo a Torrado (2005) se identifican las siguientes categorías según el estado civil legal y el estado conyugal<sup>19</sup>:

**Estado civil legal**

- Soltero
- Casado
- Divorciado
- Separado legal
- Viudo

**Estado conyugal: convivencia real**

- Convive con una pareja
- No convive con una pareja

Se considera que la unión o matrimonio constituyen el momento de origen de la formación de una familia. A su vez, el nivel educativo alcanzado por los cónyuges también es considerado en el análisis de la formación de una familia, particularmente por la madre, puesto que quienes alcanzan mayores niveles educativos tienden a postergar la maternidad y en consecuencia tienen menos hijos (Cerrutti y Binstock, 2009).

Por otra parte, en cuanto a la situación laboral, para el estudio que llevamos a cabo es de interés realizar una descripción que de manera general describa la relación con el mercado de trabajo de las familias. En este sentido, no pretendemos ahondar en análisis específicos de la condición de actividad, puesto

---

<sup>19</sup> En el trabajo de campo no se llevó a cabo un análisis de las trayectorias conyugales debido a que excede los propósitos del mismo. En el capítulo 4 se explicitarán las decisiones metodológicas tomadas respecto a las características de la nupcialidad y de la condición de actividad.

que escapa a los propósitos del trabajo y al estudio que planteamos llevar a cabo.

Por tal motivo, partimos de identificar entre

-Población Económicamente Activa (PEA) o Fuerza de Trabajo: esta compuesta por todas las personas que aportan su trabajo (lo consigan o no) para producir bienes y servicios económicos, definidos según y como lo hacen los sistemas de cuentas nacionales durante un período de referencia determinado.

-Población No Económicamente Activa (PNEA): comprende a todas las personas, sin consideración de edad, que no son "económicamente activas".... Se incluyen también dentro de este grupo a los menores de 10 años. (INDEC, 2011:1-2)

Por otra parte, según las relaciones de producción se identifican las siguientes clasificaciones (INDEC, 2011):

- Patrones: compran fuerza de trabajo, son dueños o socios y poseen al menos un asalariado.
- Cuenta propia: usan su propia fuerza de trabajo, son autónomos, poseen maquinarias e instalaciones para desarrollar su trabajo, sin asalariados.
- Asalariados: venden su fuerza de trabajo en el mercado, existe una relación de dependencia.
- Trabajador familiar sin remuneración: trabajan en el emprendimiento de un familiar sin recibir remuneración.

Las tipologías y clasificaciones presentadas en este apartado forman parte de las variables sociodemográficas que fueron operacionalizadas en el trabajo de campo con el propósito de describir el contexto familiar de los adolescentes que practican deporte. Además, estas variables han sido analizadas en diversos estudios sobre motivación, en general se trata de aspectos demográficos básicos (sexo, edad, nivel educativo, ocupación profesional) que permiten contextualizar la temática para orientar la elaboración de propuestas de intervención acordes a la realidad (Bianchi y Brinnitzer, 2000; Duda, 2005; Gregorat y Soria 2008; Kaplan y Maehr, 2002; Ruiz Juan, et al., 2007; Moreno y Cervelló, 2010).

Finalmente, resta señalar que en la adolescencia el entorno vincular cercano - familia, amistades- cumple un rol destacado, funcionando como red de apoyo y contención, además de brindar oportunidades para el desarrollo personal y social. La investigación sobre motivación en el deporte también se interesa por conocer

lo que sucede a nivel micro social, incorporando dimensiones que den cuenta del contexto. En esta línea procuraremos contribuir con la presente investigación.

En el desarrollo de los capítulos que conforman esta primera parte de la tesis, se distinguen claramente dos dimensiones: los aspectos motivacionales y sociodemográficos -desde un enfoque multidimensional y situado-, ambas dimensiones serán retomadas y resignificadas oportunamente en la segunda parte.

Aquí se cierran, provisoriamente, los fundamentos teóricos y antecedentes acerca del deporte y la motivación. En la segunda parte -*Consideraciones metodológicas y trabajo de campo*- presentaremos y detallaremos los dos estudios llevados a cabo.



## **PARTE II**

# **CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y TRABAJO DE CAMPO**

Esta segunda parte del escrito se focaliza en el desarrollo y explicitación de los aspectos metodológicos que orientaron el estudio de la motivación en contextos deportivos. Aquí se presentan dos investigaciones que analizan la interacción entre la motivación y el contexto de práctica en distintos niveles de profundidad. Ambos estudios indagan acerca de los aspectos psicosociales que predominan en ambientes de práctica deportiva y se diferencian en la perspectiva metodológica adoptada así como en la profundidad de los hallazgos.

En los capítulos 4 y 5 se presentan los estudios de campo realizados en contextos de práctica deportiva con adolescentes de la ciudad de Río Cuarto. Se describen los objetivos, los procedimientos metodológicos utilizados y se analizan los principales hallazgos. En cada uno de los estudios se realiza una integración de las interpretaciones y aportes centrales de los resultados.

En el capítulo 6 se presenta una interpretación y síntesis acerca de los resultados hallados en cuanto a la motivación y los contextos estudiados con el propósito de describir los factores que inciden en la motivación para promover ambientes deportivos que favorezcan climas motivacionales óptimos. Por último, se presentan consideraciones sobre aspectos metodológicos que permitan avanzar hacia una mayor comprensión de la temática estudiada desde una perspectiva situada y multidimensional.

## **Capítulo 4**

### **Estudio I**

#### **Motivación y dimensiones sociodemográficas en instituciones deportivas**

**E**n este capítulo se presenta el primer estudio realizado acerca de la motivación en el deporte vinculada a las dimensiones sociodemográficas del contexto familiar de adolescentes que participan en actividades deportivas en instituciones públicas de la ciudad de Río Cuarto. El estudio que aquí se expone se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2009.

Este capítulo se estructura en un primer apartado donde se describe y explicita el propósito de la investigación.

En la segunda sección, se detallan los aspectos metodológicos que permitieron delimitar y dar sentido a los procedimientos utilizados. Se presentan los participantes, los instrumentos de recolección de datos que fueron utilizados y el procesamiento de la información de los mismos.

Finalmente, en el tercer apartado, continuamos con la descripción de los resultados y su correspondiente análisis e interpretación.

## **1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Con el *Estudio I* nos propusimos indagar acerca de la motivación en la actividad deportiva en adolescentes de la ciudad de Río Cuarto; precisamente el interés se centra en las posibles vinculaciones entre la motivación y las dimensiones sociodemográficas informadas por los sujetos que practican actividad deportiva.

Como objetivo general planteamos estudiar la motivación y las dimensiones sociodemográficas del entorno familiar de adolescentes que practican deporte en la ciudad de Río Cuarto.

Más precisamente, la investigación procura: a) identificar los perfiles motivacionales y las metas que orientan la práctica deportiva; b) describir las dimensiones sociodemográficas del contexto familiar de los adolescentes, y c) analizar e interpretar los posibles vínculos que permiten entender los resultados acerca de los perfiles motivacionales y las variables sociodemográficas informadas por los sujetos.

Los desarrollos teóricos que guiaron y fundamentaron el trabajo de campo se encuentran vinculados con la Teoría de Autodeterminación, Teoría de las Metas de Logro y con variables sociodemográficas que permitieron esclarecer los posibles vínculos entre el contexto familiar y la motivación en la práctica deportiva.

A continuación precisaremos acerca de los procedimientos metodológicos utilizados y los principales resultados obtenidos. Finalmente, presentaremos los hallazgos más significativos vinculados a las implicaciones teóricas y posibles aplicaciones en el ámbito deportivo.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

### Sujetos

Participaron de la investigación un total de 292 adolescentes, en su mayoría varones (masculino=189; femenino=103) con edades que oscilan entre los 11 y 20 años ( $M=14,08$ ;  $DT=1,68$ ), aunque la mayoría tiene entre 12 y 17 años<sup>20</sup>.

Nos interesa investigar la motivación en adolescentes que practican una actividad deportiva en centros deportivos públicos de la ciudad de Río Cuarto, que brindan una amplia oferta de actividad física deportiva para la comunidad a un costo mínimo.

Para este estudio contamos con el permiso y acceso a centros deportivos públicos de la ciudad de Río Cuarto. Se trata de los Centros Deportivos dependientes la Subsecretaría de Deportes de la Municipalidad de Río Cuarto - Centro N° 11 y Polideportivo Municipal- y las actividades que se realizan en el predio deportivo que posee la Universidad Nacional de Río Cuarto dependiente de la Dirección de Educación Física, Deportes y Recreación perteneciente a la Secretaría de Bienestar<sup>21</sup>. Vale aclarar que también tuvimos acceso a jugadoras

---

<sup>20</sup> La decisión de considerar aquellos sujetos que no se encontraban dentro del rango de edad propuesto para el estudio -12 a 17 años- se fundamentó en la oportunidad de incluirlos ya que se trata de 11 casos que estaban participando de las actividades deportivas programadas para adolescentes.

<sup>21</sup> Vale aclarar que las actividades deportivas de la Universidad Nacional de Río Cuarto no solo están dirigidas a la comunidad universitaria sino también a la comunidad en general, contando con programas deportivos para diversas edades. Por otra parte, es preciso señalar que no se consideran en este estudio los adolescentes que asisten a clubes o vecinales de la ciudad debido a la dispersión en su localización, complejizando la solicitud de autorización y asistencia en los horarios de las actividades correspondientes. En este sentido, no contamos con recursos humanos suficientes para administrar la encuesta en un período de tiempo acotado, considerando que también debemos acordar con cada profesor el momento adecuado de realizar la encuesta y reiterar la visita, sumado a todo esto muchas veces el lugar de práctica deportiva no es en la

de hockey femenino de un club de la misma ciudad gracias a la disposición del entrenador que también trabaja en el mismo deporte pero en el predio de la universidad.

La autorización para poder asistir a las instituciones deportivas mencionadas se tramitó a través del Subsecretario de Deporte de la Municipalidad de Río Cuarto, el Coordinador a cargo del Centro N° 11, el Director del Polideportivo y el Director de la Dirección de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Asimismo consultamos a los profesores de los deportes asignados al estudio sobre los horarios de entrenamiento, cuántos deportistas tenían entre 12 y 17 años, y el momento más adecuado para la recolección de datos (antes o al finalizar el entrenamiento). En la mayoría de los casos contamos con su aceptación y buena disposición.

### **Instrumentos y procedimientos**

Las perspectivas teóricas de la motivación a las que adherimos han sido sustento para la elaboración de instrumentos que miden diversos aspectos de la motivación, respondiendo a los fundamentos teóricos que cada una desarrolla, como la motivación intrínseca y extrínseca, las orientaciones a la tarea y al ego.

Por otra parte, la condición sociodemográfica de la población y las oportunidades que ofrece el entorno impactan de algún modo en los usos y prácticas que hacen los sujetos de las actividades deportivas. Se puede pensar, por ejemplo, en el costo de las instituciones, la cantidad y calidad de la oferta deportiva, el equipamiento que requiere la práctica, el tiempo dedicado, el apoyo del contexto familiar, entre otros. Como ya hemos señalado, en cuanto a las dimensiones sociodemográficas nos interesa describir el entorno familiar -institución social que preserva, reproduce, gestiona y brinda apoyo a sus miembros- de los sujetos que practican actividades deportivas.

De este modo, consideramos conveniente la construcción de una encuesta que permitiera recolectar datos relativos a las dos dimensiones centrales del estudio: los perfiles motivacionales y las condiciones sociodemográficas. Los cuestionarios

---

vecinal o club sino predios de otras instituciones con las que tienen acuerdos o convenios por la falta de espacio y recursos para la práctica.

que componen la encuesta atendieron al propósito de conocer lo que motiva a los adolescentes a realizar actividades deportivas y las perspectivas de meta de logro en la práctica vinculadas a dimensiones sociodemográficas del contexto familiar. Por lo tanto, se administró una encuesta compuesta por cuatro cuestionarios que detallaremos en el siguiente apartado. Se trata de dos cuestionarios de autoinforme para estudiar la motivación autodeterminada y las metas de logro, un cuestionario para indagar acerca del contexto sociodemográfico familiar y, por último, se añadió un cuestionario para indagar acerca de la percepción y experiencia de los sujetos en la práctica de actividad deportiva. Finalmente señalaremos que en la investigación predomina una perspectiva cuantitativa, a partir de un estudio descriptivo, en el cual se utilizó principalmente un modelo estadístico para el tratamiento de los datos.

### ***Encuesta***

La encuesta que mencionamos en el apartado anterior está compuesta por cuatro cuestionarios que se describen a continuación, los cuales indagan diversos aspectos que atienden a los propósitos de este estudio. El orden en el cual se presentan es el mismo en el cual fueron contestados por los participantes (ver anexos Estudio I).

#### *1- Cuestionario acerca de las percepciones y experiencia deportiva*

(De elaboración propia)

Este cuestionario se elaboró con preguntas abiertas y cerradas referidas a la experiencia y las percepciones de los sujetos acerca de la práctica deportiva. Las preguntas indagan acerca del tiempo que hace que practica deporte, la cantidad de actividades físico deportivas que el sujeto practicó hasta el momento, la percepción de los aspectos positivos y negativos de la práctica deportiva. La información recabada permite realizar un análisis complementario de los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre motivación (más adelante descriptos), puesto que las preguntas abiertas recuperan información desde las percepciones y vivencias de los sujetos, expresadas con sus propias palabras, sin encontrarse limitados por categorías de respuestas preestablecidas.

## *2- Cuestionario situación familiar*

(De elaboración propia<sup>22</sup>)

Se trata de un cuestionario con preguntas estructuradas, ya que el propósito del mismo es indagar acerca de las dimensiones sociodemográficas que caracterizan a los adolescentes y su contexto familiar; aquí se destacan preguntas sobre el lugar de residencia, la institución educativa a la que asiste actualmente, el nivel de escolaridad, la composición de los hogares, la profesión de los padres y el nivel de educación de los mismos, entre otras cuestiones.

## *3- Cuestionario de Percepción de Éxito*

(*Perception of Success Questionnaire-POSQ*)

Se trata de otro cuestionario de autoinforme realizado por Roberts et al., (1998), cuya versión española está validada por Cervelló et al. (1999). Consta de 12 ítems, 6 de los cuales miden la *orientación a la tarea* y los 6 ítems restantes la *orientación al ego*, a partir de una escala Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El sujeto debe responder los distintos ítems a partir de la siguiente frase inicial: “Al practicar deporte siento que tengo éxito...”. Este tipo de instrumento se fundamenta en la teoría de las metas de logro, permitiendo conocer la orientación personal hacia metas de logro en el ámbito deportivo.

## *4. Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada*

(*Motives for Physical Activities Measure Revised-MPAM-R*)

Es un cuestionario de autoinforme realizado por Ryan et al. (1997), validado en la versión española por Moreno Murcia et al. (2007a), para conocer los motivos por los cuales las personas realizan deporte y actividad física. Se responde a partir de una frase inicial que se completa con cada ítem que compone el cuestionario: “Realizo deporte y/o actividad física...”. Consta de 30 ítems que se responden a

---

<sup>22</sup> En el capítulo tres de la primer parte se llevó a cabo una descripción de las variables sociodemográficas que se estudian en relación a la familia, las cuales fueron operacionalizadas en el cuestionario utilizado para esta investigación. Asimismo a nivel nacional contamos con el acceso a la Encuesta Permanente de Hogares y al Censo, que orientaron las preguntas y categorías de respuestas para este estudio. El cuestionario completo se encuentra en la sección de Anexos.

partir de una escala Likert de 7 puntos y mide cinco motivos, a saber: disfrute (7 ítems), apariencia (6 ítems), social (5 ítems), *fitness*<sup>23</sup> (5 ítems) y competencia (7 ítems). En este instrumento la motivación intrínseca está representada por los motivos de disfrute y competencia, mientras que la motivación extrínseca se refleja en los motivos de apariencia, social y *fitness*.

No obstante, también encontramos que de las cinco escalas que indaga, disfrute y competencia responden a la motivación intrínseca; apariencia se caracteriza por motivación extrínseca; *fitness* refiere a una forma más autónoma de motivación extrínseca; mientras que la escala social refleja la necesidad de relación con los demás (Frederick-Recascino, 2002).

Este instrumento se desarrolló en el marco de la teoría de la autodeterminación y responde tanto a la motivación intrínseca como extrínseca del sujeto que practica actividad deportiva. Es una escala que estudia los motivos -objetivos o metas- que fundamentan la participación en actividades físico deportivas. Estos motivos pueden analizarse a partir de los tipos de motivación o de las necesidades psicológicas básicas que orientan el comportamiento.

Además, este cuestionario ha sido utilizado en diversas investigaciones para estudiar la relación entre los motivos de participación y variables individuales como actitudes emocionales y características de la personalidad de quienes participan en deporte (Frederick-Recascino, 2002).

### **Procesamiento de la información**

El procesamiento de la información se llevó a cabo en función de la propuesta metodológica y de los objetivos planteados en la investigación.

Por consiguiente, debido a la naturaleza de los datos, los mismos se cargaron en un programa estadístico adecuado para su tratamiento (SPSS 18.0), manteniendo la confidencialidad y el anonimato de las respuestas dadas por los participantes. Se elaboró una matriz de datos, para luego realizar un análisis descriptivo y relacional coherente con los objetivos planteados.

---

<sup>23</sup> El término *fitness* se entiende como la sensación de estar en forma, sentirse saludable y capaz de afrontar una actividad de la vida diaria (Ryan et al., 1997).

Más precisamente, para el análisis de la información recabada por la encuesta se utilizaron procedimientos de estadística descriptiva (media, desviación típica), se llevó a cabo la prueba T de Student para muestras independientes, también se realizaron análisis de consistencia interna de los ítems y escalas pertenecientes a los cuestionarios que miden la motivación, calculando el coeficiente alfa de Cronbach. Por último, se efectuaron análisis de asociación y relacionales de las dimensiones sociodemográficas.

Por su parte, para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario sobre la experiencia y las percepciones de los sujetos acerca de la práctica físico deportiva, en un primer momento se reconocieron dimensiones a partir de la lectura general y progresiva de lo señalado por los sujetos, luego se precisaron y ajustaron las categorías, considerando las coincidencias y variaciones de lo informado por escrito, procurando posteriormente integrar la información con la obtenida como consecuencia de la administración de los cuestionarios de motivación.

### **3. RESULTADOS**

Esta sección se encuentra estructurada y organizada según el modo mediante el cual fueron recolectados los datos, tomando en consideración dos cuestiones centrales que guiaron este estudio: las dimensiones personales de los participantes que indaga la encuesta y las ambientales acerca del contexto deportivo y familiar.

En este sentido, atenderemos al análisis de los cuatro cuestionarios que componen la encuesta administrada según los siguientes aspectos: a) percepciones y experiencias en la práctica deportiva; b) descripción de los aspectos sociodemográficos del contexto deportivo y familiar de los adolescentes; c) análisis de los perfiles motivacionales y de las metas que orientan la práctica deportiva informados por los participantes; d) posibles vínculos que permiten

esclarecer los resultados acerca de los perfiles motivacionales y las variables sociodemográficas.

## **Percepciones y apreciaciones de los adolescentes sobre la práctica deportiva**

### ***Valoraciones positivas***

A partir de las coincidencias y variaciones de lo expresado de manera escrita por los sujetos se identificaron categorías generales. Al interior de las mismas se destacan subcategorías que se caracterizan por ser combinadas o mixtas. Esta diferenciación en el nivel de categorías se fundamenta en lo informado por lo adolescentes, puesto que se obtuvieron respuestas referidas solo a cuestiones puntuales y otras integraban diversos aspectos. De esta manera, el análisis de las respuestas permite apreciar que los adolescentes señalan como aspectos positivos y de su agrado en la práctica deportiva aquellos vinculados con la salud (31,8%), el disfrute (4,5%), lo social (2,7%), el aprendizaje (3,1%) y en menor grado la competencia (2,4%). Más precisamente, es más frecuente encontrar las categorías combinadas (45,5%), esto es, cuando las respuestas se refieren a más de un aspecto. En la Tabla 1 se puede apreciar de manera cuantitativa lo señalado anteriormente acerca de las valoraciones positivas.

**Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de las valoraciones positivas de los sujetos (n=292)**

	Frecuencia	%
Salud	93	31,8
Disfrute	13	4,5
Social	8	2,7
Aprendizaje	9	3,1
Competencia	7	2,4
Combinadas	133	45,5
Otros	29	9,9
Total	292	100

A continuación haremos referencia a las percepciones y valoraciones de los adolescentes considerando las categorías anteriormente mencionadas, las cuales serán acompañadas por la transcripción textual de respuestas a modo de ejemplo.

*Entendiendo las apreciaciones de los deportistas*

-*Salud*: entendida en un sentido amplio -física, mental y emocional- relacionada con la prevención, el mantenimiento y la recuperación, puesto que la actividad deportiva se destaca como un pasatiempo saludable y beneficioso. También se incluye en esta categoría la apariencia física y la posibilidad de modelar el cuerpo como un indicador de salud, señalando como favorable la posibilidad de bajar o mantener el peso para sentirse bien. Aquí además encontramos que el aspecto saludable del deporte también fue mencionado junto con las demás categorías -salud y disfrute; salud y social; salud y aprendizaje, excepto con el aspecto competitivo. De este modo, las respuestas obtenidas ponen de manifiesto que el agrado hacia la práctica deportiva se fundamenta en múltiples aspectos, lo cual permite pensar que la consideración e integración de aquellos factores potencialmente positivos para quienes deciden iniciar y permanecer, resultaría en una práctica deportiva más satisfactoria.

Algunas respuestas que reflejan lo mencionado fueron:

“Ayuda físicamente, ayuda a estar en mejor estado y lo que yo veo es que tengo más defensas contra las enfermedades” (caso 7)

“Desarrollás tu cuerpo y mente” (caso 96)

“Mantener el peso ideal, salud, distracción” (caso 123)

“Es buena para el físico, te da más resistencia, los doctores me lo han recomendado” (caso 131)

“Te forma mejor el cuerpo, es una distracción, muy buena enseñanza” (caso 143)

“Considero que es saludable, también que te ayuda a estar en forma y distraerte. El deporte te hace relacionar con otras personas” (caso 274)

-*Disfrute*: relacionado principalmente con la diversión que produce la práctica deportiva y de manera secundaria con el estado de ánimo que genera, esto es, la oportunidad de relajarse, distenderse y distraerse, así como aprovechar el tiempo libre de manera recreativa y la adrenalina que provoca la práctica. Aquí también se mencionaron en una misma apreciación diversas categorías, a saber: disfrute y salud; disfrute y social; disfrute y aprendizaje. Solo se halló una valoración que vincula explícitamente el disfrute con la competencia deportiva:

“Lo que me gusta es competir, divertirme, me gusta mucho el deporte y cuando ganamos” (caso 251)

Esto puede estar sugiriendo y poniendo de manifiesto que la emoción que genera competir contra otros difiere del estado de ánimo que los adolescentes señalaron como agradables y que pueden producirse en otro momento del entrenamiento donde no prime la comparación y demostración de destreza.

Al respecto encontramos las siguientes apreciaciones:

“Esfuerzo, mejora física, adrenalina, mejoramiento de ánimo” (caso 2)

“Me ayuda a distraerme, pensar en otras cosas” (caso 46)

“Que aprendés, te divertís y sos feliz con lo que te gusta” (caso 105)

“Divertirme, hacer actividad física, estar al aire libre con amigos, compartir” (caso 129)

“Divertirse y mantener el estado físico” (caso 189)

“Disfrutamos” (caso 236)

-*Social*: aquí se mencionan a los amigos, la relación con los compañeros, las nuevas amistades que se generan, la posibilidad de interactuar y compartir con el otro. Al igual que en las categorías anteriores, el aspecto social también fue considerado en subcategorías mixtas como: social y salud; social y disfrute; social y aprendizaje; social y competencia. Es preciso aclarar que solo el 3.1% (9 casos) señalaron lo social como único aspecto positivo de la práctica deportiva.

En este sentido, algunos participantes mencionaron:

“Se crean nuevas amistades, se adquieren hábitos de conducta, es un pasatiempo sano” (caso 30)

“La gente aprende a relacionarse con otras personas y a trabajar en equipo” (caso 62)

“Hago amigas muy rápido, me hace bien, me divierte” (caso 135)

“Conocer personas, aprender a compartir, divertirse, aprender un deporte” (caso 249)

“Las amistades que se forman, te ayuda a estar bien física y mentalmente, te divertís” (caso 287)

-*Aprendizaje*: los adolescentes se refieren a la práctica deportiva como un proceso de aprendizaje centrado en lo físico y técnico, pero también en el cocimiento de nuevas actividades y en el trato con quienes comparten la actividad. De este modo, los deportistas encuentran como aspecto de su agrado

mejorar las habilidades que poseen, aprender acerca de las relaciones con los compañeros y la convivencia en un ambiente deportivo. Esta dimensión se vincula con todas las categorías, a continuación compartimos las siguientes afirmaciones que reflejan lo señalado:

“Que aprendo muchas cosas que no sabía” (caso 20)

“Que se está bien físicamente, que se comparte y se hacen más amigos. Se aprende a manejar el cuerpo y se aprenden diferentes formas de divertirse” (caso 28)

“Que es divertido y a la vez se aprende a jugar un deporte nuevo, también para conocer gente” (caso 37)

“Que aprendo muchos valores” (caso 48)

“Que aprendés, te divertís y sos feliz con lo que te gusta” (caso 105)

“aprender a jugar y la convivencia con mis amigos” ( ) caso 106

“Que la profe marca mis errores y aprendo de ellos” (caso 159)

“Interactuar con los compañeros, mejorar día a día, crecer como jugador” (caso 202)

“Crecés el físico, aprendés a pegarle a la pelota, aprendés técnicas para jugar” (caso 231)

-*Competencia*: se centra específicamente en el aspecto competitivo que implica, por un lado, participar de un torneo o campeonato, y por el otro, involucra medirse y compararse con los compañeros en los entrenamientos o con otros deportistas en encuentros informales. Aquí encontramos las siguientes combinaciones de categorías: competencia y disfrute; competencia y social; competencia y aprendizaje. Se puede notar que la integración de aspectos competitivos y saludables no se mencionan, pareciera que cuando se acentúa la importancia de la competencia y de los triunfos, la participación deportiva gira alrededor de aquellas acciones orientadas a la consecución de dichos logros, como el vínculo con los compañeros y el aprendizaje o perfeccionamiento de las destrezas propias de cada disciplina deportiva.

“La competencia, los amigos, está bueno porque es una distracción para la vida” (caso 13)

“La exigencia física, ayuda a despejarse y la competitividad entre clubes que saca lo mejor de uno exigiendo al máximo” (caso 32)

“...es un deporte muy competitivo y el juego en equipo es lo que más me gusta” (caso 61)

“Me gusta competir y estar, porque pienso aprender más” (caso 81)

Por otra parte, consideramos una última categoría de respuesta -que en los estudios se sabe denominar como *otros* o *categoría residual*- donde se incluyen aquellas apreciaciones que generalizan la respuesta, no saben qué escribir y algunas poseen sus propias particularidades y en consecuencia varían de las categorías generales ya presentadas.

-*Otros o categoría residual*: incluye respuestas referidas a una perspectiva que entiende a la práctica deportiva como un medio o herramienta para la vida, ya que esto fue señalado por los deportistas.

“Me parece que es muy importante y que te ayuda mucho en todo los aspectos de la vida” (caso 176)

“Es importante para la vida” (caso 209)

También comprende expresiones donde destacan que todo es positivo y de su agrado sin especificar alguna cuestión de la práctica deportiva.

“Todo lo considero positivo” (caso 142)

“Muchas cosas considero positivo” (caso 180)

Por último, comprende valoraciones sobre aspectos de la preparación y el esfuerzo físico que no se encuentran contextualizado en alguna situación.

“Me gusta saltar y tirar manual<sup>24</sup>” (caso 5)

“Correr” (caso 79)

“Correr, elongar, preparación física” (caso 290)

Para finalizar, diremos que los adolescentes mencionaron con mayor frecuencia cuestiones vinculadas con la salud y el bienestar físico que produce la práctica deportiva, luego el disfrute relacionado con la diversión y distracción, seguido del aspecto social de la práctica, el aprendizaje y la oportunidad de competir y medirse con otros (ver Tabla 1). Más aún, lo interesante de las apreciaciones fue que al analizarlas se observaron categorías combinadas e integradas, resultando en valoraciones multidimensionales, siendo menos frecuente la referencia aislada e independiente de las mismas. Vale aclarar que si bien el aspecto saludable, en comparación con los restantes, se mencionó con más frecuencia de manera

---

<sup>24</sup> Tirar manual es una técnica de bicicross que consiste en elevar la rueda delantera y mantener el equilibrio sólo con el apoyo de la rueda trasera.

puntual e independiente, también se encuentra nombrado más cantidad de veces junto a otra categoría.

Se podría pensar que la preocupación actual sobre llevar un estilo de vida activo y evitar el sedentarismo, de algún modo incide en los adolescentes. De este modo, habría que profundizar si esto se debe a una preocupación dirigida a lograr hábitos saludables o si se trata de cuestiones vinculadas a la estética y apariencia personal que hacen a la pertenencia de un grupo en un ambiente deportivo.

### **Valoraciones negativas**

Para el análisis de las valoraciones negativas seguimos el mismo procedimiento utilizado que en las anteriores, el cual consistió en identificar categorías generales a partir de las coincidencias y variaciones de lo expresado de manera escrita por los sujetos.

En el análisis de las respuestas se destacan como aspectos negativos y que no son del agrado de los adolescentes en relación con la práctica deportiva aquellos vinculados con el entrenamiento (26%), el tiempo (9,9%), la competencia (6,8%), el comportamiento del entrenador y de los compañeros (3,8%). Resulta interesante señalar que se destacan respuestas donde ningún aspecto de la práctica deportiva es considerado negativo o poco agradable (39,4%). Aquí también hallamos categorías que se caracterizan por agrupar o integran diversos aspectos, pero a diferencia de lo sucedido en las apreciaciones positivas son menos frecuentes (n=14 - 4,8%).

En la Tabla 2 se puede apreciar de manera cuantitativa lo señalado anteriormente acerca de las valoraciones negativas.

**Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de las valoraciones negativas de los sujetos (n=292)**

	Frecuencia	%
Nada	115	39,4
Entrenamiento	76	26,0
Tiempo	29	9,9
Competencia	20	6,8
Comportamiento	11	3,8
Otros	10	3,4
Combinadas	14	4,8
NS/NC	17	5,8
Total	292	100

Haremos referencia a las valoraciones de los adolescentes considerando las categorías anteriormente mencionadas, acompañadas por la transcripción textual de algunas respuestas.

### *Entendiendo las apreciaciones de los deportistas*

-*Entrenamiento*: aquí se agruparon dos aspectos que fueron señalados por los deportistas, estos son: la exigencia física y los posibles riesgos o lesiones que puede causar el entrenamiento, en algunos casos ambos se mencionaron en la misma apreciación.

En primer lugar, dentro de la exigencia física se agrupan aquellas respuestas que hacen referencia al cansancio, desgaste, dolor o fatiga luego de la práctica, también a actividades del entrenamiento, como la parte que involucra un preparación física específica, y la sobre exigencia de la sesión de entrenamiento.

En este sentido, se encontraron las siguientes afirmaciones:

“Que en algunos deportes te hacen practicar más de lo debido, o quebrarse” (caso 27)

“Que hay que hacer mucho esfuerzo y si no te sale bien algo hay que volver a intentarlo. Pero si te gusta el deporte vale la pena” (caso 47)

“El desgaste físico” (caso 105)

“El físico, es decir el entrenamiento, a veces molesta correr mucho, muy exigente por el tiempo” (caso 195)

“Dolores musculares” (caso 245)

En segundo lugar, en cuanto a los riesgos los encuestados mencionaron reiteradas veces la posibilidad de sufrir una lesión o golpe grave y doloroso como un aspecto perjudicial de la práctica deportiva. Respuestas como las siguientes explican lo señalado por los deportistas:

“Estar cansada durante la semana y no tenés ganas de ir al colegio. Caerte y quebrarte” (caso 19)

“Que te podés quebrar” (caso 45)

“Que podés tener alguna lesión grave” (caso 90)

“Que me peguen muy fuerte y me lastimen” (caso 228)

*-Tiempo:* la noción temporal de la práctica deportiva se refiere tanto a la pérdida de tiempo que supone asistir a los entrenamientos y partidos, como a la ocupación del tiempo en relación a otras responsabilidades como la asistencia al colegio, el tiempo dedicado al estudio, no poder compartir tiempo libre y salidas con amigos o no tener tiempo disponible para descansar. Lo expresado acerca del tiempo que implica participar en un deporte refleja la importancia que tiene para algunos adolescentes compartir otras actividades que también son de su interés, ya que la vida social se incrementa en esta etapa en comparación con la niñez. También señalan como una dificultad los horarios de entrenamiento, puesto que a veces coinciden con otras actividades escolares a las cuales deben asistir.

Respuestas como las siguientes explican algunas de las cuestiones mencionadas:

“Entre las horas que ocupan el colegio, las tareas del hogar y el colegio, un tanto agotador” (caso 149)

“No me gustan los horarios” (caso 155)

“Falta de tiempo libre, para el colegio y mis amigos” (caso 176)

“Que perdemos tiempo para el estudio” (caso 209)

“No podés dormir la siesta, no salir los viernes porque el sábado jugamos” (caso 286)

*-Competencia:* el aspecto competitivo del deporte fue señalado en relación a dos posturas, quienes dicen que la competencia como una cuestión central es perjudicial para la práctica y la relación con los compañeros; y quienes se refieren a la ausencia de competencia con otros equipos como un aspecto que los desanima. Respecto a esto último, el equipo de fútbol realiza encuentros por iniciativa del profesor a cargo y de los integrantes, la mayoría de ellos adultos, debido a la ausencia de una liga o asociación que promueva la competencia y el desarrollo de categorías inferiores.

Por otra parte, el resultado adverso y no participar en un partido afectan su estado de ánimo.

Las siguientes repuestas reflejan este punto de vista:

“Me gustaría ir a más campeonatos” (caso 57)

“No ganar y no hacer goles” (caso 75)

“Debido a la competencia, hay muchos jugadores que quedan afuera” (caso 101)

“La competencia, que sea muy grande y no te provoque ser feliz” (caso 129)

“Estar a veces en el banco” (caso 225)

“Cuando perdemos” (caso 251)

-*Comportamiento*: en cuanto a la manera de actuar y proceder de quienes participan en los entrenamientos y en los momentos de competencia. Por un lado, señalan las actitudes del entrenador en referencia al trato hacia el deportista, por el otro, aquellas actitudes de los compañeros que se caracterizan por ser agresivas o que molestan a otros que están interesados en la práctica.

Compartimos las siguientes afirmaciones que reflejan lo señalado:

“Que el profesor esté jugando con el celular” (caso 70)

“Que te pongan órdenes” (caso 81)

“No me gusta pelearme con los demás” (caso 84)

“La agresión y las groserías” (caso 105)

“Que cuando hago las cosas bien, me reten” (caso 159)

“Tontear” (caso 192)

-*Otros*: aquí se incluyen respuestas referidas al equipamiento y lugar de entrenamiento como un obstáculo o desventaja para el sujeto interesado en la práctica:

“Falta de canchas en algunos lugares” (caso 30)

“Que hay muchos chicos a veces” (caso 175)<sup>25</sup>

“...solamente que a veces no tenemos los elementos suficientes para practicarlo, ni el espacio como la cancha de sintético” (caso 259)<sup>26</sup>

Cada una de las siguientes afirmaciones fue expresada solo por un sujeto, éstas hacen referencia al clima, al costo que implica la práctica y a la distancia que debe recorrer entre la institución y su casa:

---

<sup>25</sup> En esta respuesta se evidencia la importancia de entender la práctica en contexto, puesto que se trata de un adolescente que realiza natación en una pileta que es compartida por diversos grupos de manera simultánea. De ahí que la cantidad de personas sea visto como un factor que incide negativamente en la práctica del deporte, debido a que las instalaciones se encuentran saturadas.

<sup>26</sup> En este caso, la cancha sintética hace referencia a la práctica de hockey sobre césped, puesto que en el momento que se realizó el estudio entrenaban en una cancha de tierra, la cual entorpece el aprendizaje técnico y la velocidad del juego.

“No considero nada negativo, solo cuando el tiempo no ayuda, no es muy lindo venir a entrenar con lluvia, viento, tierra, etc.” (caso 284)

“Lo negativo es tener que pagar por hacer deporte, aquí en el Centro 11 es gratis ya que está en el programa de FUNDEMUR<sup>27</sup>” (caso 140)

“Es muy lejos de donde vivo” (caso 112)

Se puede decir entonces, que las condiciones climáticas influyen en la práctica en los deportes que se realizan al aire libre, ya que puede suceder que pierdan el día de entrenamiento o la práctica se realiza en condiciones ambientales de frío o calor intenso. Mientras que el acceso o la permanencia pueden estar condicionados por el costo del deporte y del equipamiento que requiere la práctica, del mismo modo que la localización del lugar de entrenamiento puede resultar un obstáculo.

-*Nada*: en explícita referencia a la ausencia de aspectos negativos o cuestiones que les desagrade de la práctica deportiva. Resulta interesante que esta categoría, en comparación con las otras, fue mencionada por la mayoría de los adolescentes encuestados. A su vez, es deseable y esperable que se destaquen aspectos que promuevan la práctica, que obstáculos o dificultades que causen el abandono o el rechazo por el deporte y la actividad física.

A continuación se transcriben algunas expresiones:

“Nada” (caso 11 -y 99 casos más que incluyen la expresión: *nada*)

“Si uno disfruta haciendo la práctica deportiva, nada” (caso 98)

“No tengo algo negativo en el deporte porque creo que es muy bueno” (caso 165)

“Me parece todo positivo, porque es para nosotros” (caso 292)

En suma, si bien las apreciaciones son diversas y la mayoría expresó que no encontraba aspectos negativos, pareciera que aquellas cuestiones que fueron mencionadas se pueden entender como factores externos (con excepción de la categoría *comportamiento*) que dependen de las particularidades del contexto de

---

27 FUNDEMUR es la Fundación Deportiva Municipal que “...nace en Río Cuarto en el año 1995 con el objetivo de mejorar la salud y promover la integración social por medio de actividades físicas, deportivas, recreativas y sociales, adaptadas a las necesidades de los diferentes participantes: personas con discapacidad; niños y jóvenes; adultos mayores” (información disponible en <http://www.redunidos.com.ar/unidos-rio-cuarto-fundemur> Enlace consultado por última vez el 23/09/2013)

práctica y de las particularidades de la disciplina deportiva. De lo anterior se desprenden algunas consideraciones generales como la posibilidad de lesionarse en el entrenamiento o en la competencia debido al contacto con los otros, el tiempo que requiere la práctica y la participación comprometida que a veces no coincide con otras actividades y responsabilidades, la exigencia de los torneos y también la ausencia de los mismos, el equipamiento necesario y adecuado (como es el caso de la cancha sintética de hockey).

Lo expresado por los adolescentes permite pensar en dos cuestiones, a saber:

- a) Se trata de una actividad extraescolar no obligatoria, por lo tanto a pesar del tiempo, el esfuerzo y las molestias físicas que produce el entrenamiento, así como la falta de recursos y actitudes que incomodan, deciden continuar participando.
- b) Quienes indicaron que ningún aspecto era negativo también entrenan con quienes mencionaron alguna de las cuestiones analizadas anteriormente, con lo cual dentro de un mismo grupo cada uno percibe la práctica deportiva de distinto modo, siendo un dato interesante para pensar en la variedad y diversidad que se manifiesta en un mismo entorno de práctica, donde para unos el ambiente es percibido como promisorio y para otros no. De este modo, se complejiza cada vez más el estudio de los entornos de entrenamiento.

### **Qué dicen los adolescentes del contexto**

El propósito de esta sección es describir los aspectos sociodemográficos del contexto deportivo y familiar que fueron informados por los adolescentes en el cuestionario que indagaba específicamente acerca de estas cuestiones.

Para una mejor organización de la información recabada, este apartado se estructura en dos aspectos centrales y sus respectivas derivaciones temáticas: a) pertenencia institucional en la que entrena; b) situación sociodemográfica familiar de los adolescentes, En ésta última, se considerarán diversas dimensiones de análisis, entre las que se encuentran el lugar de residencia, la institución educativa a la que asiste, el nivel de escolaridad, la composición de los hogares, la profesión de los padres y el nivel de educación de los mismos, además de

indagar si los miembros de la familia realizan actividad físico deportiva, entre otros.

### ***Pertenencia institucional y experiencia deportiva***

Aquí se indicará la institución en la que los adolescentes practican deporte, además de la cantidad de deportes que mencionaron haber practicado hasta el momento y si pertenecen a una federación o asociación que regule y organice la actividad deportiva.

#### *Dónde practican deporte los adolescentes*

Durante el período en el que se recolectaron los datos, del total de encuestados (n=292), 125 (42,8%) adolescentes realizaban al menos una actividad deportiva en el Polideportivo Municipal; de los 125, 60 (48%) encuestados solo asistían al centro municipal mencionado; mientras que 65 (52%) sujetos además practicaban deporte en otras instituciones o clubes (54 varones participaban de un programa municipal para la promoción de talentos en fútbol<sup>28</sup> y solo asistían los días sábados).

En el Centro 11 se encuestaron 55 (18,8%) adolescentes que participaban de al menos una actividad deportiva, donde 49 (89%) participantes asistían únicamente a este centro y solo 6 (11%) sujetos concurrían además a otra institución o club.

Por su parte, en el predio de la Universidad Nacional de Río Cuarto, del total de adolescentes que fueron encuestados en la institución (n=87-29,8%), solo 1 sujeto informó que además asistía a una actividad en otro club.

Finalmente, tuvimos acceso a una actividad deportiva de un club privado de la ciudad, donde se realizaron un total de 25 (8,6%) encuestas, de las cuales 2 adolescentes informaron realizar una actividad deportiva en otra institución.

Por lo tanto, el Polideportivo Municipal posee actividades propias, pero se caracteriza por ofrecer el espacio a otras instituciones –como en el caso de patín artístico perteneciente a un club de la ciudad- o al programa deportivo de gestión

---

<sup>28</sup> Se trata del Programa Municipal Talentitos para el desarrollo y promoción a edades tempranas de la práctica de fútbol, donde cada club o vecinal de la ciudad que tenga como deporte el fútbol asiste una vez a la semana al Polideportivo Municipal para competir con otros equipos.

municipal mencionado donde encuestamos a la mayoría de los chicos que practican fútbol.

Por su parte, en el caso del Centro 11 sorprende la cantidad de adolescentes encuestados, ya que se trata de un predio deportivo que ofrece diversas actividades para todas las edades, en consecuencia esperábamos que fueran más los adolescentes. Para esto podemos mencionar dos cuestiones que permiten entender la situación del centro deportivo mencionado. Por un lado, fuimos advertidos por profesores de natación que en invierno habían abandonado muchos chicos debido a las acciones preventivas por la gripe A y esperaban que con la primavera volvieran a retomar la actividad. Por el otro, vale aclarar que este centro posee una particularidad, la de ser el principal espacio donde se dictan clases de educación física de los colegios secundarios públicos de la ciudad. De lo anterior se desprende, que la expectativa respecto de la cantidad de sujetos se debe a que durante una jornada se observan muchos adolescentes en la institución, pero que en realidad no participan de las actividades que ésta ofrece a la comunidad.

En cuanto al predio de la universidad, al momento de solicitar permiso y autorización a las autoridades, pudimos constatar que la oferta de actividades está abierta a la comunidad y es variada, pero que los deportes en los que encontramos sujetos en edad adolescente solo son dos: fútbol y hockey. Respecto a la cantidad de participantes en fútbol, pudimos observar que la cantidad de inscriptos no correspondía con la cantidad de encuestados. Hablando con los chicos encuestados, entendimos que algunos de los compañeros no asistían al entrenamiento durante la semana pero sí participaban en los partidos del fin de semana y, por lo tanto, continúan inscriptos en las planillas.

En fin, cada institución posee su particularidad en cuanto a la utilización del espacio, la oferta de actividades y lo que realmente sucede cuando se accede para realizar un estudio.

### *Qué deportes practican y cuánto tiempo lo practican*

Se encontró que los cuatro deportes que poseen mayor cantidad de participantes en este estudio fueron fútbol (n=128), hockey (n=48), natación (n=39) y voleibol

(n=38). En cuanto a la cantidad de deportes que los adolescentes informaron practicar, encontramos que el 15% (n=44) se encontraban realizando dos o más deportes en el momento de la encuesta.

Por su parte, también preguntamos por el tiempo de práctica del deporte que practicaban en el momento de administrar la encuesta, al cual categorizados de la siguiente manera para su análisis:

- *Poco tiempo*: menos de 1 año de práctica (período en el que experimentan y prueban si les gusta, toman contacto con las exigencias del deporte y con el ambiente generado por los compañeros y el profesor).
- *Intermedio*: entre 1 año y 3 años de práctica (durante este tiempo han experimentado el paso de al menos una categoría, conocen las habilidades y destrezas necesarias para la práctica y la competencia, van definiendo su posición en el equipo).
- *Mucho tiempo*: más de tres años de práctica (implica haber pasado de categoría al menos dos veces, obtener mayor experiencia en la práctica y competencia, así como pertenecer e identificarse con un grupo y lugar, saber cuál es su posición en el equipo).

De lo señalado anteriormente, hallamos que más de la mitad de los adolescentes (58,5%) indicaron que hace mucho tiempo que practican deporte, esto es, más de 3 años, donde 12 años fue el período de tiempo máximo señalado por 1 adolescente que practica fútbol. Por su parte, el 23,3% participó poco tiempo - hasta 1 año- donde el tiempo mínimo hallado fue de 1 semana. Por último, el 18,1% se caracteriza por un tiempo intermedio de práctica que oscila entre 1 a 3 años de experiencia deportiva.

Respecto a la experiencia deportiva previa, esto es, la cantidad de deportes que los sujetos han practicado y a los cuales dejaron de asistir, encontramos que el 61,3% (n=179) de los adolescentes participaron en uno o más actividades deportivas antes de involucrarse en el deporte en el cual los encontramos practicando; mientras que el 32,9% (n=96) mencionó haber realizado al menos un deporte; el 15% (n=44) se caracterizó por haber practicado dos deportes; el 13,4% (n=39) participó en 3 o más disciplinas deportivas. Mientras que el 38,7% (n=113) de los encuestados no tiene experiencia previa en otros deportes o actividades físicas.

En cuanto a los deportes que los sujetos indicaron que practicaban cuando se administró la encuesta, los resultados de la Tabla 3 muestran las disciplinas deportivas que los adolescentes mencionaron según el sexo. Se observa que el deporte más practicado por las chicas adolescentes es hockey sobre césped (n=48) y la mayoría de los varones realiza fútbol (n=128).

Por otra parte, en la misma tabla se agruparon los deportes según el sexo de los participantes, esto es, en prácticas femeninas, masculinas y también mixtas (femeninas-masculinas). Recordando los cuatro deportes que se mencionaron como los más practicados -fútbol, hockey, natación y voleibol-, cada uno de ellos representa a las categorías que aparecen en la tabla. Entonces, en este estudio el fútbol se caracteriza por ser masculino, el hockey femenino, la natación y el voleibol mixtos.

**Tabla 3. Clasificación de los deportes según el sexo del deportista (n=292)\***

	Femenino (n=103)	Masculino (n=189)	
Patín artístico	13	-	Femeninos
Coreografía	1	-	
Hockey	48	-	
Bicicross	-	14	Masculinos
Fútbol	-	128	
Sóftbol	-	7	
Taekwondo	-	3	
Basketball	-	4	
Karate-do	-	2	
Handball	-	1	
Ping Pong	-	3	
Paddle	-	3	
Rugby	-	3	
Skate	-	1	
Tenis	4	22	Mixtos
Voleibol	24	14	
Natación	19	20	
Boxeo	1	1	
Gimnasio	4	2	
Centro para todos	3	3	
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>231</b>	

\*También se consideran los datos de quienes mencionaron realizar dos o más deportes.

Se realizó la suma total de los deportes practicados por los adolescentes, incluyendo a quienes participan en 2 o más actividades, de ahí que las frecuencias totales no coincidan con el número de casos estudiados por sexo.

Además se puede observar que dos de las actividades deportivas clasificadas como femeninas -coreografía y patín- se caracterizan principalmente por ser

estéticas y expresivas, por lo tanto, actividades artísticas consideradas apropiadas para el género femenino. En cuanto al hockey, vale aclarar que tuvo mayor promoción y desarrollo en la ciudad para niñas y chicas adolescentes. Esta situación podría explicarse debido a la repercusión de los logros obtenidos por la selección de hockey femenino en la última década. Tenemos conocimiento de que existen categorías de caballeros (mayores de 18 años) y que se está trabajando en la promoción de categorías inferiores de iniciación al hockey masculino, pero por el momento no hay categorías juveniles.

En los deportes clasificados como masculinos, se puede decir que también se trata de disciplinas mixtas en las que solo asisten varones. Habría que continuar indagando si esas actividades son promovidas abiertamente para todos y no hay chicas adolescentes interesadas o si se encuentran programadas y promocionadas solo para varones. Es decir, la elección de la disciplina deportiva puede entenderse como una selección estereotipada que realizan los posibles usuarios a partir de lo aceptado cultural y socialmente para cada sexo. También puede pensarse como una programación institucional que se fundamenta en el mismo estereotipo y pauta cultural.

#### *Pertenencia a una federación, asociación o liga deportiva*

La Tabla 4 muestra que más de la mitad de los sujetos pertenecen a una federación deportiva (56,2%), esto implica participar de un torneo, entrenar para competir y comprometerse con el equipo para asistir a las competencias los fines de semana. También se observa que más de la mitad de los varones están federados (60,8%) y menos de la mitad de las chicas participan en un torneo reconocido y regulado por una asociación o federación (47,6%).

**Tabla 4. Pertenencia a una federación deportiva según el sexo (n=292)**

	Si (%)	No (%)	Total (%)
Femenino	47,6	52,4	100
Masculino	60,8	39,2	100
Total	56,2	43,8	100

Sería interesante indagar si esta diferencia entre sexos se debe a la ausencia de asociaciones regionales y/o provinciales que regulen la actividad de los clubes e

instituciones para organizar torneos, la falta de deportistas dispuestos a competir, la situación económica familiar o los intereses que subyacen en el desarrollo del deporte. Con esto último nos referimos a las expectativas en la promoción, programación y proyección a largo plazo de una determinada disciplina deportiva, es decir: generar categorías de iniciación deportiva (nivel formativo), competir a nivel local, regional, provincial y nacional o generar grupos de entrenamiento solo como un modo de recreación y diversión, entre otros.

### **Situación sociodemográfica de los adolescentes**

Este apartado comprende la descripción y análisis de aspectos relacionados con la situación sociodemográfica de los encuestados como la asistencia a una institución educativa, la condición de actividad<sup>29</sup> y el tamaño de los hogares. En ese sentido, aquellos indicadores demográficos básicos como sexo, edad, jefatura y tamaño del hogar, características de la nupcialidad y nivel educativo alcanzado son los que interesan para describir el contexto familiar de los adolescentes que participan en actividades deportivas.

#### *Asistencia a una institución educativa y condición de actividad de los adolescentes*

Las edades de los adolescentes encuestados coinciden con las comprendidas en la educación obligatoria (11 a 17 años); con excepción de 6 sujetos mayores de 18 años, de los cuales 4 se encuentran escolarizados tanto en el nivel medio como en el nivel universitario o terciario.

Más precisamente, el 94,5% (n=276) asiste a la escuela, mientras que el 5,5% (n=16) no concurre a ninguna institución educativa. En cuanto a quienes no asisten, solo una es mujer y 15 son varones. Los datos también muestran que las edades de quienes no están en el sistema educativo formal comprenden adolescentes de 13 (n=2), 14 (n=4), 16 (n=6), 17 (n=2), 18 (n=1) y 19 (n=1) años de edad.

---

<sup>29</sup> En la encuesta se considera una persona económicamente activa si trabajó en la última semana tomando como punto de referencia el día en el que se administró el instrumento.

Por otra parte, indagamos si los sujetos eran económicamente activos, encontrando que un 8,9% (n=26) de los adolescentes indicaron que en la última semana habían trabajado, tratándose de 9 chicas y 17 chicos, mientras que el resto no realiza ningún tipo de trabajo (91,1%-n=266).

Más precisamente, al indicar qué tipo de trabajo realizaban encontramos que algunas de las actividades mencionadas estaban relacionadas al trabajo con algún familiar cercano (n=9) con quienes colaboraban activamente, ya sea en la profesión de los padres o en el negocio de algún familiar.

Por su parte, quienes trabajan fuera del ámbito familiar (n=17) mencionaron realizar actividades como albañilería (n=4), atención al cliente (n=3), vendedor en un lavadero (n=2), profesoras colaboradas en categorías inferiores de los deportes que practican (n=2), camarero (n=1), jardinero (n=1), conductor de camión (n=1), carpintero (n=1), apoyo escolar de lengua (n=1) y personal de mantenimiento (n=1).

En suma, la mayoría de los adolescentes asisten a una institución educativa y no trabajan, lo cual sugiere que la práctica deportiva es una actividad extra escolar que se complementa con las exigencias y tiempos académicos. Situación que también se puede entender en el marco de las condiciones económicas desfavorables y las exigencias de mayor formación para acceder a un puesto de trabajo, además a esas edades se espera que estén escolarizados en el sistema formal medio y que su participación en el mercado de trabajo sea una excepción (UNFPA, 2009). De lo anterior se desprenden dos cuestiones, la primera, que la prolongación de los años de educación obligatoria de quienes ya se encuentran en edades económicamente activas retrasan la entrada al mercado de trabajo, la independencia económica y la futura formación de una familia. La segunda cuestión, que las exigencias para ingresar al mercado laboral son cada vez más elevadas, situación que se ve reflejada en conseguir acreditaciones y en consecuencia permanecer en el sistema educativo (Cerrutti y Binstock, 2009; UNFPA, 2009).

Ahora bien, al relacionar los datos de asistencia a la escuela y la condición de actividad laboral (Tabla 5), encontramos que 22 adolescentes que trabajan también estudian. Mientras que 4 solamente trabajan, siendo estos casos en los

que se podría suponer que se trata de una actividad laboral permanente o que realizan con cierta frecuencia ya que no se encuentran escolarizados.

Aquí no podemos identificar si se debe a un trabajo temporal o permanente, debido a que no contamos con información sobre la cantidad de horas dedicadas a la semana y la remuneración recibida.

**Tabla 5. Sujetos escolarizados y económicamente activos expresado en números absolutos (n=292)**

		Sujetos económicamente activos		
		Si	No	Total
Sujetos escolarizados	Si	22	254	276
	No	4	12	16
Total		26	266	292

Es preciso señalar que una limitación del cuestionario es la falta de profundización en cuanto a la condición de actividad, las horas dedicadas por semana y si percibe salario o alguna retribución por su trabajo. Si bien no tenemos esos datos, el propósito fue contar con información que permitiera describir la realidad a partir de diversas variables sociodemográficas desde una perspectiva general. Además en el momento de la encuesta se observó que los adolescentes realizaban un esfuerzo por entender y recordar algunos datos que se solicitaban, tanto personales como familiares. Por tal motivo no se profundizó en algunos aspectos debido a que la encuesta tiene el propósito de entender la motivación vinculada al contexto sociodemográfico familiar.

#### *Abramos un paréntesis (embarazo adolescente)*

El incremento de la tasa de fecundidad adolescente sorprende debido a las transformaciones de los sistemas sanitarios, educativos y los programas preventivos propios de un contexto social donde la fecundidad desciende. Esta situación pone de manifiesto la desigualdad social que profundiza la brecha en la fecundidad entre las adolescentes de estratos sociales más pobres y más ricos; a su vez, quienes acceden a la educación postergan la maternidad y la entrada al matrimonio (Cerrutti y Binstock, 2009).

En cuanto a nuestro estudio, las adolescentes encuestadas no mencionaron tener hijos, esto incrementa la posibilidad de acceder a diversas actividades culturales,

como las deportivas, ya que su situación personal lo permite y su entorno familiar estaría apoyando y facilitando el desarrollo e integración de sus miembros.

Vale aclarar que en determinados sectores socioeconómicos bajos se tiene la concepción de que la maternidad es un medio para lograr reconocimiento, status social en el grupo que integra o como proyecto de vida (Cerrutti y Binstock, 2009). Si esto es así, para las adolescentes las alternativas y posibilidades futuras son escasas, nos estamos refiriendo a las posibilidades de constituirse un porvenir según las aspiraciones personales, las cuales indudablemente estarán condicionadas por el sector social de pertenencia, también por las experiencias y alternativas que el entorno acepte y promueva.

### ***Fotografiando la situación de las familias***

Antes de comenzar con la descripción de la situación familiar informada por los adolescentes es preciso señalar que, tanto lo expuesto en la sección precedente como lo que presentamos a continuación, representa algo así como una *fotografía*<sup>30</sup> de un grupo en un momento particular; fotografías que fueron tomadas por los encuestados a través del lente que proporcionó el cuestionario elaborado para tal fin. Por consiguiente, el propósito no es generalizar, ni mucho menos proporcionar conclusiones que sistematicen y abarquen todas las situaciones y prácticas deportivas a partir de los datos recolectados. En cambio, sí es nuestro objetivo presentar y poner de manifiesto lo registrado en una realidad y grupo específico de sujetos, quienes se caracterizan por ser adolescentes que practican deporte en la ciudad de Río Cuarto.

A continuación se presentan los resultados sobre el tamaño de los hogares, estado civil, nivel educativo y trabajo de los padres. Por último, mencionaremos quiénes son físicamente activos en las familias de los sujetos.

---

<sup>30</sup> Esta expresión y modo de describir el análisis que se realizará en esta sección fue tomada de Torrado (2005), la autora manifiesta que los datos demográficos de organismos nacionales y provinciales permiten capturar una imagen estática que de manera transversal describe un momento de la situación poblacional, como un retrato, por lo tanto debemos ser cautelosos en su análisis, interpretación y alcance de las conclusiones.

### *Tamaño de los hogares*

El tamaño medio de los hogares informado por los encuestados fue de 4,93 personas, encontrando que éste varía en un rango de 2 a 9 miembros, donde la mediana y moda es de 5. Más precisamente, los hogares de 2 y 3 personas representan el 8,6%, mientras que los de 4 a 6 personas constituyen el 79,5% del total y los de 7 a 9 personas el 11,9% (ver tabla 6). Mientras que la cantidad de hijos por familia es de  $M=2,98$ , donde la mediana y moda es de 3, con un rango que va de 1 a 7 hijos, encontrando que el 86,3% de las familias se caracteriza por tener entre 2 y 4 hijos (ver tabla 7).

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos cantidad de miembros e hijos por familia (n=292)**

	Media	DS	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Miembros por familia	4,93	1,246	5	5	2	9
Hijos por familia	2,98	1,138	3	3	1	7

**Tabla 7. Porcentaje de cantidad de miembros e hijos por familia (n=292)**

Miembros por familia	%	Hijos por familia	%
2 a 3	8,6	1	4,8
4 a 6	79,5	2 a 4	86,3
7 a 9	11,9	5 a 7	8,9
Total	100	Total	100

Los resultados muestran que la mayoría de los hogares son relativamente numerosos, este dato sería congruente y puede entenderse si pensamos en el apoyo familiar –tanto en lo personal como en lo económico y la inversión del tiempo- que requiere la práctica deportiva. Con esto señalar que la participación en actividades deportivas extraescolares requiere de la organización y planificación familiar para el transporte, preparación de los implementos y vestimenta deportiva, pago de cuotas y acompañamiento durante el torneo o encuentros que se realicen en el año. Muchas veces estas responsabilidades son asumidas por un hermano u otro pariente cercano, constituyéndose una red de apoyo.

Si bien los adolescentes se encuentran transitando un período de mayor autonomía que implica asumir gradualmente diversas responsabilidades, se trata de un momento en el cual tanto los amigos como los adultos cercanos son personas importantes para su desarrollo personal y social (Sternbach, 2007). La

familia permite la integración a la sociedad, el desarrollo de la identidad y la realización personal, encontrándose en constante interacción con el contexto y las oportunidades que éste ofrece a las personas (Aguirre, 2007). Es decir, practicar un deporte y comprometerse en su participación involucra a los miembros de la familia, en algunos casos de manera más directa, por ejemplo cuando se trata de tomar decisiones sobre el apoyo económico. Además implica conciliar el ámbito privado y público de la vida familiar con los proyectos personales de sus miembros, todo esto considerando el ciclo de vida familiar que se encuentren transitando.

Por otra parte, a partir de los datos precedentes se puede decir que las familias se caracterizarían por transitar las etapas de vida familiar de expansión y consolidación, puesto que la mayoría de los encuestados tiene entre 11 y 17 años, asiste a una institución educativa y solo una minoría participa en el mercado laboral. Arriagada (2007) indica que dichas etapas -las de expansión y consolidación- son las más demandantes de recursos familiares, ya que aumenta el número de hijos en la primera, mientras que en la otra fase dejan de nacer los hijos y continúan siendo económicamente dependientes.

De lo anterior se desprende que el tamaño del hogar podría incidir en las decisiones relacionadas al aspecto económico de la vida familiar debido a los gastos que demandan las actividades deportivas. Más aún, si se trata de un deporte federado que requiere la inscripción en un torneo, el pago de un seguro, realizar viajes y contar con el equipamiento adecuado puede ser un obstáculo para familias que no cuenten con ingresos suficientes.

Sin embargo, en esta investigación accedimos a actividades de centros deportivos municipales y de la Universidad Nacional de Río Cuarto que se caracterizan por ser económicamente accesibles para la población general<sup>31</sup>. De este modo, en este caso no podríamos concluir que las condiciones familiares incidan en las posibilidades de asistir y practicar un deporte en los centros mencionados, sumado a falta de datos que permitan corroborar dicha situación.

---

<sup>31</sup> Cerrutti y Binstock (2009) destacan el papel del Estado como actor central en la promoción de oportunidades y gestión de los riesgos para la población. Con esto queremos señalar que las instituciones a las cuales accedimos en este estudio son de gestión estatal, es decir, generan oportunidades para que la población acceda a servicios, como las actividades deportivas y recreativas para el bienestar de las personas a un bajo costo. Más aún entrenadores han mencionado que las actividades deportivas de la UNRC tienen mucha aceptación y gran cantidad de usuarios –muchos de los cuales provienen de otros clubes- debido a que la cuota mensual incluye el seguro y viajes a competencias.

Vale aclarar que no se encontraron hogares unipersonales. En este estudio esto es esperable y puede explicarse considerando tanto las edades de los adolescentes como las transformaciones a nivel social ligadas a la postergación de la dependencia económica debido al contexto económico desfavorable que retrasa la entrada al mercado de trabajo. Y por último, como mencionamos anteriormente, las exigencias de mayor calificación para acceder a un trabajo demandan más cantidad de años de formación retrasando la entrada al mundo laboral. Por lo tanto, considerando todo lo señalado en este apartado, se trata de un contexto de práctica deportiva extraescolar que -de manera directa o indirecta- requiere del apoyo familiar.

### *Estado civil*

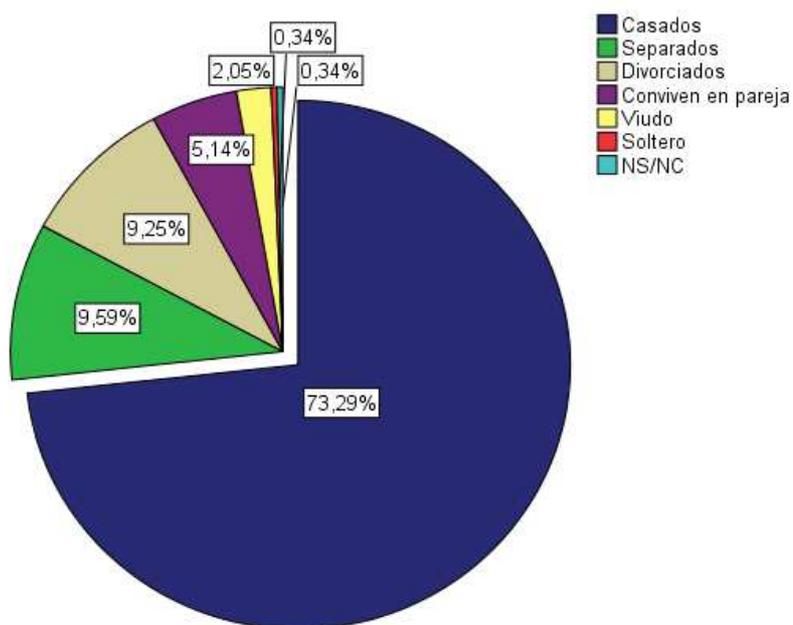
Otra variable que permite analizar la situación de las familias es la característica de la unión de los padres de los adolescentes. Siguiendo a Torrado (2005) y considerando la condición de estado civil legal, las categorías operacionalizadas en el instrumento fueron las siguientes: soltero/a; casados; separados; divorciados; conviven en pareja; viudo/a; además de la opción “no sé”. No se consideró la opción “no convive con una pareja” ya que podría causar confusión en cuanto al estado civil legal actual de los padres.

La escasez de evidencias en el grupo de estudio sobre la cantidad de uniones consensuales debe entenderse como una limitación de la investigación, puesto que no indaga acerca de la trayectoria conyugal de los padres, sumado a que las preguntas fueron respondidas por los adolescentes, quienes a veces expresaron dificultades en recordar algunos datos solicitados en el cuestionario. Es decir, no podemos acceder a una explicación que considere si la unión fue previa al matrimonio o posterior a una disolución matrimonial, por lo tanto se considera la unión actual indicada por los adolescentes encuestados.

Tampoco tendremos en cuenta el rango de la unión, esto es, si se trata de una unión única, primera unión, reincidente o unión de segundo rango; ni de la duración de la unión, ya que se trata de categorías que exceden a los objetivos planteados para el presente trabajo de campo.

Los resultados se pueden observar en el gráfico 1, correspondiente al estado civil de los padres, donde el 73,29% se encuentra casado legalmente; 9,59% está separado, mientras que el 9,25% está divorciado legalmente; 5,14% conviven en pareja; 2,05% es viudo y el 0,34% soltero.

**Gráfico 1. Estado civil de los padres (%)**



Los resultados hallados en cierto modo contradicen las estadísticas a nivel nacional que se refieren a un cambio en las características de las uniones. Es decir, las estadísticas evidencian un incremento en las separaciones y divorcios (Cerrutti y Binstock, 2009), lo cual se fundamenta en la mayor tolerancia a la ruptura y relaciones más débiles y propensas a la separación, en parte esto se explica por un cambio social y cultural característico de la transición demográfica. No obstante, en este grupo de estudio particular la mayoría de los padres se encuentran conviviendo en uniones legales, es decir uniones con papeles.

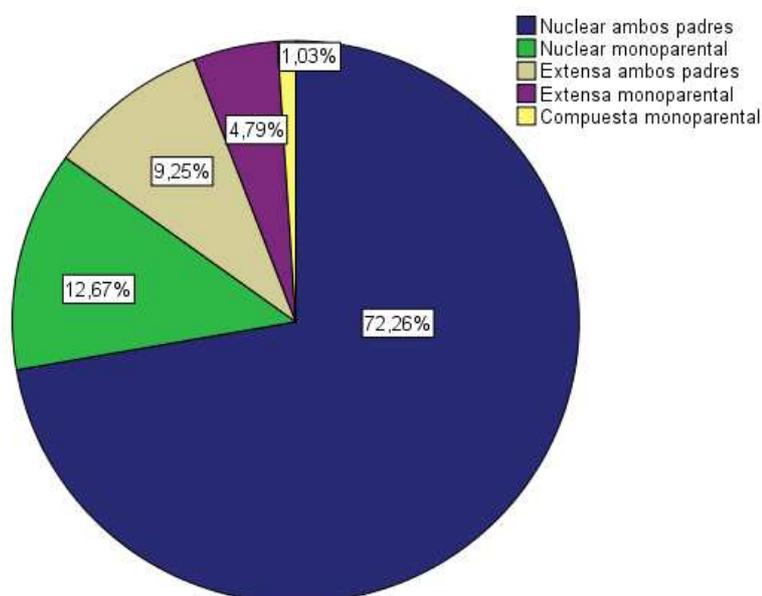
#### *Tipología de las familias*

Siguiendo las clasificaciones de las familias que Arriagada (2004, 2007) y Torrado (2005) identificaron en los instrumentos utilizados en las estadísticas poblacionales, para la clasificación de las mismas identificamos las siguientes

tipologías a partir de indagar con quiénes vivían los sujetos en el momento que se administró la encuesta, debiendo marcar todas las opciones que se correspondieran con su situación familiar (madre, padre, hermanos/as, sobrino/a, abuelo/a, otros familiares, otras personas que no son familiares, servicio doméstico, otras personas que no se mencionan).

A continuación presentamos el gráfico 2 sobre las tipologías halladas, teniendo presente la estructura de parentesco respecto al jefe de hogar, las cuales se definen por la presencia de un *núcleo conyugal* (el que contiene al jefe) que puede ser completo -ambos padres- o monoparental.

**Gráfico 2. Tipologías de las familias según núcleo conyugal: ambos padres o monoparental**



Se observa claramente que la familia nuclear (ambos cónyuges con hijos) es la tipología que predomina en el grupo encuestado (72,26%), luego se encuentran las familias monoparentales (12,67%) conformadas por un cónyuge con hijos; le siguen las familias extensas, con ambos padres (9,25%) y monoparentales (4,79%), ambas caracterizadas por la presencia de otros parientes no nucleares; y por último las familias compuestas monoparentales (1,03%) donde al menos un miembro no es pariente.

Si bien las transformaciones familiares son evidentes tanto para las estadísticas demográficas como para la sociología, el modelo predominante en Argentina continúa siendo la familia nuclear biparental (Arraigada, 2007; Cerrutti y Binstock,

2009). De este modo, se puede observar que los datos recabados en este estudio reflejan un predominio de familias nucleares biparentales por sobre las demás tipologías.

En las familias extensas con ambos padres o monoparentales encontramos la presencia de abuelos (n=22), esto constituye una realidad cada vez más frecuente que deben afrontar las familias en cuanto a las funciones de cuidado. Esta situación descrita no solo estaría reflejando la convivencia intergeneracional, sino que además pone de manifiesto la heterogeneidad de las circunstancias familiares, puesto que algunos de los abuelos fueron señalados como proveedores activos en la economía del hogar.

#### *Jefaturas reconocidas por los sujetos: individuales y compartidas*

Como lo adelantamos en el capítulo 3, el jefe de hogar fue identificado por la vía del reconocimiento (Torrado, 2005). Por consiguiente, en el cuestionario los sujetos debían responder a quién consideraban la persona responsable de la economía del hogar. Un dato interesante al momento de administrar el instrumento fueron los comentarios sobre la imposibilidad de mencionar solo a una persona, ya que muchos consideraban que ambos padres eran responsables, a esto lo manifestaron en sus respuestas<sup>32</sup>.

En ese sentido, encontramos que el 47,6% identificó a ambos padres como jefes del hogar, el 26,7% solo al padre y el 20,2% a la madre. Mientras que el 2,1% mencionó al padre o la madre y a otro familiar (generalmente en referencia a algún abuelo, tío/a o hermanos mayores); el 1% reconoce al abuelo/a como único jefe de hogar; y un solo caso hace referencia a la madre y a un no familiar (ver tabla 8).

---

<sup>32</sup> Aquí es preciso señalar que el cuestionario no aclara que solo se debe indicar una persona, lo cual puede entenderse como un error en la confección del instrumento. Sin embargo, luego de analizar lo sucedido en el primer grupo en el que se recolectaron los datos, tomamos la decisión de continuar sin modificaciones, puesto que se cumplía el requisito de elegir al jefe por la *vía de reconocimiento* y además se respetaba y contemplaba la percepción de los adolescentes sobre la situación familiar, en este caso, sobre la consideración de una jefatura compartida.

**Tabla 8. Jefe de hogar reconocido por el sujeto expresado en números absolutos y porcentaje (n=292)**

	Frecuencia	%
Madre y padre	139	47,6
Padre	78	26,7
Madre	59	20,2
Madre o Padre y otro familiar	6	2,1
Abuelo/a	3	1,0
Madre o Padre y no familiar	1	,3
NS/NC	6	2,1
Total	292	100,0

Considerando los resultados se puede decir que el modelo patriarcal de proveedor único no fue percibido como el predominante. Es decir, en las respuestas acerca del jefe de hogar, la jefatura compartida entre ambos padres posee un peso cuantitativo relevante en el grupo de estudio que podría estar indicando un proceso de cambio en las dinámicas intra-familiares que encuentran su explicación en las condiciones socioeconómicas adversas. Esta situación evidencia que ambos cónyuges están insertos en el mercado de trabajo para el sostenimiento del hogar y promueven el bienestar familiar.

De lo anterior se desprende que las madres trabajadoras son una realidad, inciden y forman parte del mercado laboral, modificando las dinámicas familiares internas.

Al relacionar los datos referidos a la tipología de familias con los obtenidos acerca de la jefatura de hogar hallamos que en las familias nucleares y extensas con núcleo completo -ambos cónyuges- se destaca en primer lugar la jefatura compartida, seguida de una jefatura masculina (padre) y en tercer lugar la madre como única jefa. Mientras que en los casos donde el núcleo conyugal se caracteriza por ser monoparental -familia nuclear y extensa- la madre es reconocida como la principal responsable de la economía del hogar, seguida por una jefatura compartida entre ambos padres, también identifican al padre como único jefe. En el caso particular de las familias compuestas monoparentales la jefatura femenina y la jefatura compartida entre la madre y otro no familiar son las únicas mencionadas.

Ahora bien, es preciso considerar que si bien el modelo tradicional de único proveedor se encuentra permeado por la situación socioeconómica y se reconoce

la participación femenina en la economía familiar, el trabajo de la mujer generalmente es considerado como una ayuda o un ingreso secundario para el presupuesto del hogar (Arriagada, 2009, Cerrutti y Binstock, 2009). Es decir, prevalece la idea del varón como proveedor principal a nivel nacional, de ahí el sesgo que caracteriza a la elección del jefe por la vía del reconocimiento.

Por otra parte, tomando en cuenta que la presencia de jefas de hogares es una realidad cada vez más frecuente -particularmente en núcleos monoparentales-, quienes investigan sobre estas temáticas a nivel nacional señalan que las mujeres jefas en familias monoparentales generalmente se encuentran en una situación socioeconómica adversa y suelen pertenecer a sectores sociales desfavorecidos. Sin embargo, afirman que a pesar de las dificultades económicas, experimentan un aumento en el bienestar emocional, puesto que la condición conyugal anterior suele caracterizarse por situaciones de violencia y maltrato (Arriagada, 2009; Cerrutti y Binstock, 2009). Lo señalado en el párrafo anterior tiene la intención de ampliar la mirada hacia lo que sucede a nivel macro social, por lo tanto no pretendemos realizar una comparación con el grupo de estudio.

A continuación exponemos algunos datos y descripciones sobre la situación laboral de los padres señaladas por los adolescentes.

#### *Los padres y su participación en el mercado laboral*

Como bien hemos señalado en apartados precedentes, la mayoría de los adolescentes encuestados se caracterizan por no participar del mercado laboral. Aquí vamos a focalizar el análisis en los padres de los adolescentes y su participación en el mercado laboral. Para esto, partimos de tener en cuenta que se trata de una mirada sobre la situación laboral de los padres que indaga si tienen trabajo y cuál es la categoría ocupacional según lo indicado por los sujetos encuestados.

En las respuestas de los encuestados hallamos que el 79,7% de las madres y el 97,9% de los padres son económicamente activos. Al relacionar los datos encontramos que en 3 casos se indicó que ambos cónyuges no participan del mercado de trabajo, podemos suponer que se encuentran inactivos o

desempleados. Mientras que en otras 3 familias encontramos que la madre es quien tiene trabajo y el padre no.

Por lo tanto, es interesante observar que la mayoría de las madres que participan en el mercado laboral (78,75%) comparten la responsabilidad de la economía del hogar con los padres que son económicamente activos. De ahí que la jefatura compartida reconocida por los adolescentes no sea un dato extraño para este grupo de estudio y considerando que predominan las familias nucleares con ambos padres, en cierto modo lo mencionado se complementa con lo expuesto sobre la participación de ambos padres en el mercado de trabajo.

Respecto a la categoría ocupacional, ésta fue operacionalizada en el cuestionario de la siguiente manera: empleado u obrero; cuenta propia (no tiene empleados); patrón o socio (tiene empleados); trabajador sin sueldo fijo; trabajador sin sueldo.

En las respuestas (ver tabla 9) hallamos que predominan ocupaciones categorizadas como empleados u obreros, tanto en los padres (49,8%) como en las madres (68%). Además, se observa que los hombres tienen ocupaciones de mayor jerarquía que su cónyuge, de este modo el 29% es patrón o socio, mientras que el 16,6% trabaja por cuenta propia. Por su parte, el 10% de las mujeres fueron categorizadas como patrona o socia y el 15,6% trabaja por cuenta propia. En cuanto a la categoría de trabajador sin sueldo fijo encontramos que los padres representan el 2,8% y las madres el 5,2% de quienes tienen trabajo; mientras que solo una madre es trabajadora sin sueldo (,4%).

**Tabla 9. Categoría ocupacional del padre y la madre (%)**

Categoría ocupacional	Padre (%)	Madre (%)
Empleado u obrero	49,8	68
Cuenta propia	16,6	15,6
Patrón o socio	29	10
Trabajador sin sueldo fijo	2,8	5,2
Trabajador sin sueldo	-	,4
NS/NC	1,8	,9
Total	100	100

Tomando en consideración que la investigación se llevó a cabo en instituciones públicas que se caracterizan por ofrecer una oferta de actividad física, deportiva y recreativa a un bajo costo, los datos sobre la ocupación de los padres permiten pensar que el contexto familiar estaría preparado para apoyar y contribuir a la práctica deportiva de los adolescentes.

*Algunas consideraciones generales sobre el nivel educativo de los padres*

En la tabla 10 se puede observar que tanto los padres como las madres tienen mayores puntuaciones en el nivel universitario. No obstante, las mujeres han alcanzado, en general, mayor nivel de educativo que los hombres, puesto que el 53,4% de las madres y el 39,1% de los padres llegaron a cursar el nivel superior o universitario. Es preciso aclarar que el nivel educativo que se presenta en la tabla comprende tanto a quienes completaron como a quienes empezaron pero abandonaron ese nivel.

**Tabla 10. Nivel educativo más alto cursado por los padres (%)\***

	Padre (%)	Madre (%)
Primario	15,6	7,9
Nivel medio	34,6	29,1
Superior-Universitario	39,1	53,4
NS/NC	10,7	9,6
Total	100	100

\*Se decidió colocar el nivel educativo más alto que los padres cursaron, ya que al analizar los datos encontramos que más del 15% de los adolescentes indicaron no saber si el nivel fue completado o no. Por lo tanto, considerando la edad de los sujetos y la dificultad para contestar con precisión, debido a que no conocen el dato solicitado, se analizan los datos de la manera mencionada.

Resulta interesante recordar los resultados sobre la categoría ocupacional, donde los hombres poseen mayor jerarquía laboral respecto a las mujeres a pesar que aquí se pone de manifiesto que más mujeres llegan a cursar el nivel superior universitario. No es propósito de este estudio profundizar en este debate, ya que además los datos recabados y el tamaño del grupo de estudio no permiten realizar comparaciones con datos estadísticos proporcionados por instituciones a nivel nacional y provincial.

Llegados a este punto podemos decir que la mayoría de los adolescentes tienen padres y madres que trabajan, la mayoría comparte la jefatura del hogar y además cursaron algún nivel educativo de la educación obligatoria. No obstante nos queda como interrogante conocer qué significan los NS/NC.

***Dar el ejemplo... actividad física y deportiva en la familia***

En el cuestionario sobre la situación familiar también indagamos si los hermanos, padre y madre de los adolescentes encuestados practicaban alguna actividad

física o deportiva. Es sabido que los comportamientos y hábitos deportivos de ambos padres pueden incidir en los hijos. García Ferrando (2006) señala que conocer si los padres son físicamente activos permite predecir en cierto modo si los hijos serán físicamente activos en un futuro o si permanecerán en la práctica. Ser una persona físicamente activa no solo implica mirar al sujeto y analizar la decisión de iniciar, permanecer o abandonar, también incide el contexto vincular cercano y los hábitos que se aprenden en la convivencia cotidiana. De este modo, vuelve a surgir el aspecto contextual familiar como un dato relevante para entender un poco más acerca de los participantes en entornos de práctica deportiva.

En los resultados expuestos en la tabla 11, encontramos que más de la mitad de las madres no realizan actividad física ni deporte (68,5%). En el caso de los padres -si bien en menor cantidad que las madres- también hallamos que más de la mitad se caracteriza por ser físicamente inactivo (57,8%). Sin embargo, resulta interesante que el 68,2% de los encuestados tiene al menos un hermano/a que sí practica alguna actividad físico deportiva, mientras que para el restante 31,8% los hermanos/as no son físicamente activos.

**Tabla 11. Participación en actividades físicas y deportivas en las familias (%)**

	Madre (%)	Padre (%)	Hermanos (%)
Si	31,5	42,2	68,2
No	68,5	57,8	31,8
Total	100	100	100

Por otra parte, el 24,3% (n=71) de los adolescentes son los únicos miembros de la familia que practicaban deporte en el momento que se administró la encuesta. Mientras que el restante 75,7% (n=221) está representado por aquellas familias donde al menos hay un miembro que practica actividad física o deporte, además del sujeto encuestado.

Con respecto a quienes sí eran físicamente activos en la familia del adolescente, se halló que el 26,4% los hermanos y uno de los progenitores eran activos; el 22,6% representa solo a hermanos que participaban en alguna actividad; 16,4% se trata de familias donde la mayoría de los miembros eran activos. Por otra parte, y en menor proporción, encontramos que el padre físicamente activo representa el 5,1%; padre y madre el 3,1% y solo la madre el 2,1%.

En suma, los resultados estarían sugiriendo, por un lado, que es más probable que un adolescente realice actividad deportiva si algún miembro de la familia también lo hace. En este grupo de estudio se destacan los hermanos como posibles ejemplos a seguir. Por el otro, señalar que la mayoría de las madres no realizan actividad física, esto podría incidir en que las adolescentes sean más propensas a no permanecer en la práctica. Si bien no estamos afirmando que esto realmente suceda, está comprobado que una figura femenina del entorno vincular cercano a las chicas puede influir positivamente en la decisión de mantenerse físicamente activas. El comentario también vale para los varones, puesto que si bien el porcentaje de padres que no practican deporte es algo menor también es alto.

Resta solo señalar que hubiera sido interesante ahondar acerca del grupo de amigos de los adolescentes para conocer si éstos participaban activamente en algún deporte, conformándose un entorno que estimula y orienta hacia la permanencia deportiva.

En la siguiente sección expondremos los análisis descriptivos y de confiabilidad de los cuestionarios sobre motivación.

### **Resultados sobre los perfiles motivacionales**

Las teorías de la motivación en el deporte a las que adherimos presentan una variedad de cuestionarios para medir perfiles motivacionales, para este estudio utilizamos dos cuestionarios de autoinforme que se responden a partir de escalas Likert. Uno de los instrumentos es el *POSQ* que mide la orientación personal hacia metas de logro en el ámbito deportivo; mientras el *MPAMR* permite conocer los motivos por los cuales los adolescentes realizan deporte.

Como ya se ha señalado, el *POSQ* se compone de dos escalas: una referida a la *orientación a la tarea* y otra a la *orientación al ego*, y se responde sobre la base de una escala Likert de 5 puntos. Por su parte, el *MPAMR* se responde a partir de una escala Likert de 7 puntos y mide cinco aspectos de la motivación autodeterminada: *disfrute, apariencia, social, fitness/salud y competencia*.

Para ambos instrumentos se llevaron a cabo análisis de consistencia interna (calculando el coeficiente alfa de Cronbach), análisis descriptivos de los ítems y escalas.

### **Consistencia interna**

Se calculó la fiabilidad interna de los dos cuestionarios y de cada una de las escalas que los conforman utilizando el coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). La tabla 12 muestra un coeficiente de fiabilidad aceptable para el cuestionario *POSQ* ( $\alpha=,78$ ); mientras que en la tabla 13 se observa un coeficiente de fiabilidad bueno para el cuestionario *MPAMR* ( $\alpha=,90$ ).

En general todas las escalas obtuvieron valores  $\alpha$  superiores a ,75 con excepción de la escala social ( $\alpha=,60$ ) perteneciente al cuestionario *MPAMR*. Por consiguiente, los instrumentos utilizados poseen niveles de confiabilidad aceptables para ser utilizados en nuestro contexto. Lo mismo sucede en el contexto español (Cervelló et al., 1999; Moreno Murcia et al., 2007) y brasileño (Pereira Gonçalves, 2008; Copetti et al., 2005) respecto a la confiabilidad de ambos cuestionarios.

**Tabla 12. POSQ Estadístico de fiabilidad ( $\alpha$ )**    **Tabla 13. MPAMR Estadístico de fiabilidad ( $\alpha$ )**

<i>POSQ</i>	$\alpha$
Todos los ítems	,78
Ego	,84
Tarea	,75

<i>MPAMR</i>	$\alpha$
Todos los ítems	,90
Disfrute	,75
Apariencia	,85
Social	,60
Fitness/salud	,80
Competencia	,78

### **Análisis descriptivo**

En las tablas 14 y 15 se muestran los análisis descriptivos realizados para cada una de las escalas de ambos instrumentos. Se puede apreciar que en el *POSQ* las orientaciones disposicionales muestran diferencias estadísticamente significativas, ya que la puntuación de la disposición hacia la tarea ( $M=4,43$ ;  $DS=,67$ ) es superior a la orientación al ego ( $M=2,97$ ;  $DS=1,09$ ).

Es decir, las implicancias motivacionales hacia el logro son significativas y deseables, ya que se observa que la disposición hacia la tarea es superior a la

orientación al ego. Esto estaría indicando que los sujetos se encuentran comprometidos intrínsecamente con la práctica. Es decir, que el éxito logrado en la actividad deportiva es percibido como consecuencia del esfuerzo personal y del aprendizaje, relacionándose con una percepción de habilidad donde prima la superación personal. De lo contrario, la disposición al ego refleja la importancia de los resultados logrados y del reconocimiento externo, tratándose de sujetos motivados extrínsecamente y con mayores posibilidades de abandonar la práctica.

En cambio, en el MPAMR se observa que los perfiles motivacionales que mide a partir de las cinco escalas no muestran diferencias claras. No obstante, por orden de valoración encontramos que disfrute (M=5,88; DS=,90) y fitness/salud (M=5,70; DS=1,06) son las escalas con puntuación más alta; luego se encuentran competencia (M=5,33; DS=1,10) y social (M=5,20; DS=1,07); finalmente apariencia (M=4,30; DS=1,51).

**Tabla 14. POSQ Estadísticos descriptivos (n=292)**

Escalas	M	DS
Ego	2,97	1,09
Tarea	4,43	,67

**Tabla 15. MPAMR Estadísticos descriptivos (n=292)**

Escalas	M	DS
Disfrute	5,88	,90
Apariencia	4,30	1,51
Social	5,20	1,07
Fitness/salud	5,70	1,06
Competencia	5,33	1,10

Los resultados sugieren que los sujetos se orientan tanto intrínseca como extrínsecamente, puesto que los motivos de disfrute y de competencia se refieren a la motivación intrínseca, mientras que los motivos de fitness/salud, social y apariencia se relacionan a la motivación extrínseca. Estos resultados concuerdan con una investigación realizada en el contexto argentino, donde Gregorat y Soria (2008) también hallaron que la diversión es el motivo que más puntuó, mientras que la apariencia es la dimensión que mostró la menor puntuación.

Resultados de diversa investigaciones revisadas y llevadas a cabo por Frederick-Recascino (2002) utilizando el *MPAMR*, sugieren que aquellas actividades físico deportivas que promueven la motivación intrínseca, así como el aspecto social, ayudarían a fomentar la participación y lograr la permanencia y persistencia en la práctica.

### **Perfiles motivacionales en las chicas y los chicos**

Aquí se pretende observar si las chicas y los chicos presentan diferencias significativas respecto a las escalas que miden los cuestionarios; es decir, diferencias en cuanto a sus perfiles motivacionales.

Conforme a los resultados obtenidos con la *prueba t de muestras independientes*, que compara las medias entre varones y chicas, se observan diferencias estadísticamente significativas en las siguientes escalas: ego ( $t=-3,582$ ,  $gl= 290$ ,  $\alpha=,000$ ); apariencia ( $t=-2,600$ ,  $gl= 290$ ,  $\alpha=,010$ ) y social ( $t=-2,577$ ,  $gl= 290$ ,  $\alpha=,011$ ). En las tablas 16 y 17 se puede observar que los varones evidencian puntuaciones más altas (y estadísticamente significativas) en las escalas que se señalan con celdas grisáceas: ego ( $M=3,14$  -  $DS=1,12$ ); apariencia ( $M=4,47$  -  $DS=1,48$ ); social ( $M=5,30$ ;  $DS=1,11$ ).

Por su parte, las adolescentes puntuaron más alto -aunque no fue estadísticamente significativa la diferencia- en la escala disfrute ( $M=5,95$  -  $DS=,69$ ) del *MPAMR*; este dato podría explicarse en relación a resultados anteriores donde se expuso que una menor cantidad de chicas se encuentra federada y participando sistemáticamente de un torneo. Lo mencionado, a su vez, también permite entender que las chicas ligeramente puntúen más en la escala tarea ( $M=4,44$  -  $DS=,62$ ) del *POSQ* y que los chicos tengan una puntuación más alta en la escala ego del *POSQ*, ya que la mayoría de ellos forman parte de una liga o federación y se encuentran compitiendo.

**Tabla 16.** Media y desviación estándar en las escalas del POSQ según el sexo (Femenino n=103 – Masculino n=189)

POSQ	Sexo	M	DS
Ego	F	2,67	,99
	M	3,14	1,12
Tarea	F	4,44	,62
	M	4,42	,69

**Tabla 17.** Media y desviación estándar en las escalas del MPAMR según el sexo (Femenino n=103 – Masculino n=189)

MPAMR	Sexo	M	DS
Disfrute	F	5,95	,69
	M	5,84	1,00
Apariencia	F	3,99	1,53
	M	4,47	1,48
Social	F	5,01	,98
	M	5,30	1,11
Fitness	F	5,55	1,07
	M	5,78	1,05
Competencia	F	5,20	1,08
	M	5,41	1,11

En el cuestionario *MPAMR* la motivación intrínseca está representada por los motivos de disfrute y competencia (que refiere a sentirse capaz de realizar una tarea o habilidad), y la motivación extrínseca se refleja en los motivos de apariencia, social y *fitness*. Mientras que en el cuestionario *POSQ* la escala tarea se corresponde con una orientación intrínseca hacia las metas, en contraposición la escala ego que se vincula con una percepción del logro más extrínseca.

De lo anterior se desprende que, en un primer análisis, los varones presentan perfiles que se caracterizan por ser más extrínsecos que intrínsecos, ya que puntúan más alto en las cuatro escalas que se refieren a motivos externos (ego; apariencia, social y *fitness*). Sin embargo, vale recordar que el ítem *fitness* no muestra una diferencia estadísticamente significativa respecto a las chicas, además ésta escala se refiere a una forma más autónoma de motivación extrínseca; mientras que la escala social refleja la necesidad de relación con los demás dentro de las necesidades psicológicas universales que plantea la teoría de la motivación autodeterminada (Frederick-Recascino, 2002). De este modo, un perfil orientado extrínsecamente también es deseado, ya que debe entenderse dentro de las diversas formas de motivación extrínseca, algunas de ellas más autónomas o autodeterminadas que otras (Paoloni, 2010; Ryan y Deci, 2009) que también promueven la permanencia en la práctica.

Por otra parte, tanto las chicas como los chicos poseen puntajes similares en la escala tarea -con una pequeña diferencia a favor de las adolescentes- lo cual indica metas de aprendizaje donde se valora el esfuerzo y el proceso enfocado en el progreso personal y en la permanencia.

En contraposición a los resultados mencionadas por Frederick-Recascino (2002) respecto a una mayor motivación hacia la apariencia y el *fitness* en las mujeres, en nuestro estudio esto no sucedió. Una posible explicación a los resultados obtenidos, es que los grupos a los que se accedió se caracterizaron por practicar actividades deportivas y no se estudiaron sujetos que realizaran actividades físicas vinculadas al *fitness*<sup>33</sup> -gimnasia aeróbica, Pilates, aerobox, localizada, salas de musculación, *spinning* entre otras- donde se puede observar una mayor proporción de mujeres que asisten con un propósito diferente al de la práctica

---

<sup>33</sup> Tanto la Universidad como el Centro Municipal N° 11 poseen oferta de actividades ligadas al *fitness*, como las ya señaladas, sin embargo al solicitar autorización e información en cada institución no fueron consideradas por las edades que solicitamos para el estudio.

deportiva. Dichas actividades, con excepción de la sala de musculación, suelen ser promocionadas para mujeres con el propósito de verse mejor, sentirse bien (muchas veces a partir de lograr la apariencia deseada) y mantenerse saludable (también en el sentido estéticamente saludable).

Como el cuestionario se orienta a conocer por qué las personas participan, también se puede enfocar el estudio en conocer las diferencias motivacionales según las disciplinas deportivas o tipos de actividad física. De lo anterior se desprenden dos grupos: participantes en actividades relacionadas al *fitness* y participantes en deportes. Los resultados sugieren que quienes participan en actividades vinculadas a la apariencia física se orientan de manera más extrínseca, en comparación con aquellos que participan en deportes individuales o en conjunto. Según Frederick-Recascino (2002) esto se debe a que la motivación extrínseca se relaciona a un menor nivel de autodeterminación, mientras que los deportes, donde la participación en la actividad es central, presentan altos niveles de autodeterminación, ya que satisfacen de modo complementario las necesidades psicológicas básicas.

Por lo tanto, si los resultados nos indican que los varones se encuentran motivados hacia motivos de apariencia más que las chicas, esto puede deberse a que la práctica deportiva para los varones en edades adolescentes es un lugar de pertenencia que además favorece su aspecto corporal. Entonces, además de modelar estéticamente el cuerpo, mejoran sus habilidades deportivas, conforman grupos de pertenencia y se comparan con los demás.

#### **4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO I**

A partir de los resultados de este estudio -donde se indagó acerca de la motivación en la actividad deportiva en adolescentes de la ciudad de Río Cuarto y las dimensiones sociodemográficas informadas por los sujetos- nos referiremos a dos cuestiones centrales: A. la motivación en contexto; B. aportes promisorios de los resultados.

### *A. Entender la motivación en contexto*

A partir de los hallazgos de la motivación autodeterminada y las metas de logro que orientan la práctica deportiva, podemos decir que los sujetos estudiados demostraron orientaciones ligadas a la motivación intrínseca más que a la extrínseca, tratándose de adolescentes comprometidos con la práctica, puesto que valoran más el proceso de aprendizaje que el rendimiento. A su vez, las condiciones de vida aquí estudiadas reflejan un entorno que estaría contribuyendo para que los adolescentes realicen actividades deportivas extraescolares; lo opuesto sería un contexto familiar que desaliente este tipo de actividades incidiendo negativamente en la motivación.

Respecto a los resultados referidos a aspectos sociodemográficos, Binstock (2012:8) advierte que “los datos estadísticos son descriptivos, pero no explicativos: no nos dicen por qué las personas hacen lo que hacen”, y concluye que muchas veces la explicación que se intenta dar a partir de datos demográficos reside en la complejidad de los lazos afectivos. Es decir, se trata de datos que permiten entender el contexto de manera global, pero que requieren de un acercamiento a las situaciones y procesos particulares que lo sitúen en el micro contexto de los acontecimientos y las relaciones. Sabemos que un número, un porcentaje, no refleja la complejidad de la realidad y de los procesos implicados, no obstante es un dato y como tal merece ser considerado e interpretado.

En este estudio se pudo observar la presencia de un núcleo familiar estructurado y organizado que promovería la asistencia y permanencia de los adolescentes en actividades deportivas extraescolares. Por consiguiente, pareciera que la estabilidad del núcleo familiar, junto con los arreglos familiares necesarios para el desarrollo y socialización de los miembros, son aspectos relevantes en el estudio de la motivación. Es decir, un perfil motivacional no debe interpretarse aislado del contexto vincular próximo de los participantes y de las condiciones institucionales de práctica deportiva.

En suma, los resultados indican que no basta con que el sujeto posea puntuaciones altas en la conducta autodeterminada y en las metas de logro. Estar motivado requiere tomar en consideración diversas dimensiones dentro del

contexto deportivo, tanto a nivel micro como macro, por ejemplo la edad de quienes participan, aspectos que les agradan o no de la participación deportiva, así como el apoyo familiar e institucional en el desarrollo y promoción del deporte.

### *B. Aportes promisorios de los resultados*

Creemos que los resultados permiten pensar en la elaboración de propuestas de actividad deportiva orientadas al disfrute a partir de la autonomía en la práctica y la demostración de eficacia en el desempeño personal. Esto implica la consideración de todas las dimensiones orientadas a la motivación intrínseca sin olvidar las extrínsecas, puesto que el deporte en edades adolescentes posee un componente relacional y competitivo que subyace en su práctica.

Por su parte, la consecución de logros que tiene el grupo de estudio es promisoría para lograr mejores aprendizajes y promover una percepción de habilidad centrada en el dominio de la tarea. No obstante, se debe considerar que el contexto y los otros significativos (entrenador, compañeros, padres) inciden en la percepción de habilidad de los sujetos y en los logros a conseguir, siendo variables interesantes de analizar en situaciones específicas de práctica.

La mayoría de los adolescentes son deportistas federados, consecuentemente el aspecto competitivo atraviesa y orienta la práctica semanal para prepararse en vista del partido del fin de semana. Sin embargo, la competencia no debe ser el único aspecto que guíe la práctica, puesto que en la adolescencia el sentido social de la participación también es relevante para generar pertenencia e identificación, puesto que se encuentran en un proceso de construcción de la identidad (La Guardia y Ryan, 2002), siendo importante para la permanencia y consolidación de un grupo.

Por otra parte, recordando que los entornos de práctica deportiva conforman comunidades de práctica *-sistemas sociales de aprendizaje* (Rogoff, 1995; Wenger, 2000 y 2010)-, los resultados aquí obtenidos aportan datos para pensar cuál es el propósito y las prácticas que son necesarias y significativas en ese entorno, puesto que pueden variar desde competir y ganar un campeonato, divertirse y socializar, mejorar la salud y la calidad de vida o una combinación de los aspectos mencionados. Lo mencionado anteriormente, en cierto modo, se

puede ver reflejado en las valoraciones positivas y negativas señaladas por los sujetos acerca de la práctica deportiva.

En fin, creemos que el principal aporte a nivel teórico y metodológico del presente estudio -*Motivación y dimensiones sociodemográficas en instituciones deportivas*- reside en la posibilidad de haber capturado un instante de la realidad de los adolescentes y a partir de ahí exponer la complejidad de realizar análisis e interpretaciones sobre factores contextuales y perfiles motivacionales a partir de un estudio transversal. Asimismo los aportes sobre la motivación, mencionados más arriba, permiten preguntarse y cuestionarse acerca de los motivos de práctica de los adolescentes para a partir de ahí elaborar una propuesta de práctica. Dicha propuesta puede construirse considerando los tres planos mencionados por Rogoff (1995): institucional, interpersonal y personal, tomando en consideración aquello que es significativo que aprendan en ese contexto. De este modo, existen mayores posibilidades que se propicien prácticas deportivas desde una mirada multidimensional y situada.

Aquí damos por finalizado el *Estudio I*, a continuación en el capítulo 5 ahondaremos en los mismos aspectos (contextuales y motivacionales) a partir de un *estudio de diseño* que se caracteriza por ser longitudinal, con una intervención específica a nivel micro social.

## **Capítulo 5**

### **Estudio II**

#### **La motivación situada en un contexto deportivo específico**

**E**n el estudio 2 llevamos a cabo una experiencia de intervención basada en la metodología conocida con el nombre de estudios de diseño, que permitió el diseño y la implementación de una propuesta enfocada en el clima motivacional y el modelo TARGET, a partir de tres etapas: 1) preparación del diseño; 2) implementación; 3) análisis retrospectivo.

Iniciamos con la presentación de la metodología de los estudios de diseño, también denominada intervención programática o experimento formativo, puesto que guiará la lógica de este capítulo.

Aquí seguiremos la misma estructura de presentación que en el capítulo 4; a saber, se aludirá a: objetivos de la investigación, sujetos, instrumentos, resultados y análisis, con la particularidad que al presentar la propuesta de intervención realizada nos guiaremos por las etapas mencionadas más arriba. De este modo, a medida que avancemos en la descripción de cada etapa se detallará el grupo de estudio y el contexto institucional al cual se accedió, los instrumentos utilizados y el análisis correspondiente a cada momento del trabajo de campo.

## 1. ESTUDIO DE DISEÑO

Para el *estudio II*, llevamos a cabo una experiencia de intervención a partir de una metodología, poco conocida pero promisoría, denominada *estudios de diseño*. Esta metodología permite implementar propuestas generando conocimiento desde las prácticas. La relación que se establece entre la teoría, el diseño y la práctica permite comprender lo que sucede en un contexto de aprendizaje, promover avances y generar conocimiento para elaborar teoría que permita mejores aprendizajes (Rinaudo y Donolo, 2010<sup>34</sup>; van den Akker et al., 2006).

Además de caracterizarse por ser estudios situados y progresivos en su implementación, se destacan por su iteratividad, tratándose de un requisito de esta metodología. La iteratividad del diseño refiere precisamente a que luego del análisis retrospectivo de la intervención, ésta debe reiterarse. Es decir, la nueva

---

<sup>34</sup> María Cristina. Rinaudo junto con Danilo. Donolo elaboraron una revisión sobre esta metodología, poco conocida pero promisoría, puesto que posee la potencialidad de intervenir en contextos naturales y generar o profundizar en la teoría utilizando diversos procedimientos metodológicos. Actualmente, en el equipo de investigación que ambos dirigen en la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuentan con tres tesis de doctorado aprobadas, todas realizadas a partir de estudios de diseños, dos en contextos formales: Garelo (2011) e Hirigoyen (2013); y uno en un contexto no formal: Melgar (2012). Por su parte, Analía Chiecher, consejera de estudio de la presente tesis, se encuentra realizando estudios de diseño sobre motivación aplicados a entornos de aprendizajes a distancia desde el año 2009.

intervención, que proviene de un diseño anterior, puede repetirse dentro del mismo grupo de estudio en dos etapas o momentos; otra posibilidad es aplicarlo en grupos similares durante un tiempo prolongado, con el propósito de poder implementar nuevamente el ciclo de aplicación y análisis considerando los procedimientos propios del diseño elaborado.

Es en este sentido que proponemos implementar un diseño que genere contribuciones teóricas sobre los aspectos externos de la motivación en un contexto de actividad deportiva que permita optimizar la propuesta de práctica.

Este tipo de metodología se lleva a cabo a partir de tres etapas, cada una con sus respectivos procedimientos, éstas son: 1) Preparación del diseño (descripción del contexto, definición de metas teóricas y pedagógicas, elaboración del diseño); 2. Implementación (microciclos de diseño y análisis); 3. Análisis retrospectivo (análisis de los datos en ciclos iterativos y reconstrucción de la teoría). Detallamos cada una de las etapas a continuación; para esto consideraremos los aportes de Rinaudo y Donolo (2010) realizados en la revisión de esta metodología.

#### *Preparación del diseño*

Se trata de formular los criterios que fundamentan las decisiones que permitieron diseñar la intervención. Siguiendo a Rinaudo y Donolo (2010) esta etapa comprende la definición de las metas pedagógicas que orientan el diseño, la perspectiva teórica que la fundamenta y en la que se apoya para definir tanto lo que se desarrollará como los resultados esperados. Aquí también se considera la descripción de las condiciones iniciales, esto es, el punto de partida, el conocimiento del ambiente de aprendizaje para conocer los avances hacia la meta de aprendizaje. También incluye la descripción del contexto y los recursos a utilizar para desarrollar el diseño. En relación a lo anterior se encuentra la definición de las intenciones teóricas, es decir los aportes que resultan del diseño para generar o confirmar teoría a partir de las metas teóricas.

Finalmente se elabora el diseño que posibilitará la consecución de las metas planteadas inicialmente, lo ideal es que esto se lleve a cabo conjuntamente con la persona a cargo del grupo donde se va a intervenir, logrando acuerdos para que luego el proceso tenga continuidad una vez que toda la intervención finaliza.

### *Implementación del diseño*

Consiste en llevar a cabo el diseño elaborado en la primera fase en un vínculo de colaboración entre el docente y el investigador. En esta etapa se realiza una secuencia que incluye microciclos de diseño y análisis (Gravemeijer y Cobb, 2006 en Rinaudo y Donolo, 2010; van den Akker et al., 2006), que implica tener en cuenta diversos momentos y procedimientos. El microciclo de diseño refiere a si las tareas promueven los aprendizajes que se pretenden lograr, mientras que el microciclo de análisis consiste en realizar un seguimiento durante el proceso de aprendizaje sobre las actividades implementadas y las clases.

Por lo tanto, se debe llevar un registro detallado acerca de su implementación, en cuanto a las modificaciones y fundamentación de las decisiones tomadas al respecto, se trata de registrar todo lo que suceda y que no esté contemplado en el diseño inicial.

### *Análisis retrospectivo*

Nos encontramos en la etapa final, aquí se llevan a cabo dos tareas con el propósito de realizar la revisión y reformulación de la propuesta inicial propias del diseño y de las contribuciones que surgen de su implementación. Se trata de realizar el análisis de los datos en ciclos iterativos y considerando las variables de manera sistémica, conjuntamente con la reconstrucción de la teoría que se produce del análisis y las razones en las que se fundamentan las modificaciones que surgieron durante el desarrollo del diseño.

Cada una de las etapas posee un rol fundamental en la comprensión de los procesos de aprendizaje en contextos auténticos. Tratándose de una intervención que se caracteriza por la ecología en su diseño, puesto que éste se genera y construye a partir del contexto. Enfatiza en conocer la realidad para intervenir, teniendo en cuenta la complejidad que esto representa para la puesta en marcha del diseño. Todo lo mencionado pone de manifiesto la necesidad de ser flexibles y dinámicos para responder a las demandas del entorno a medida que éstas se presentan, lo cual implica estar atentos, registrar y fundamentar cada decisión.

El diseño resultante de la propuesta de intervención, finalizadas las tres etapas, podrá ser adaptado a otros grupos considerando las particularidades del contexto, puesto que un estudio de estas características no debe replicarse sin atender a la complejidad y particularidades de cada entorno (Rinaudo y Donolo, 2010).

Es preciso señalar, que esta metodología se caracteriza por ser mixta, puesto que en la realidad a estudiar intervienen diversas variables y se acceden a múltiples fuentes de datos. De este modo, tanto la selección de los instrumentos de recolección de datos como el procesamiento de los mismos son diversos y deben adecuarse al contexto de investigación y a la meta teórica.

### **Estudio de diseño y coherencia interna con los planteos teóricos**

Esta perspectiva mixta y sistémica, que caracteriza a la metodología basada en diseño, es coherente con lo propuesto por quienes investigan sobre motivación en el deporte, destacando la necesidad de un tratamiento multidimensional, situado, integrador y experiencial de la temática (Duda, 2005; Kaplan y Maehr, 2002; Ryan y Deci, 2009). Todas ellas, características que son compatibles con la metodología propuesta para este segundo estudio.

Por otra parte, esta metodología también es coherente con el enfoque sociocultural (Bruner, 1995 y 2003; Vygotski, 1988) presentado en el capítulo 2 por diversas razones. Mencionaremos aquellas que a nuestro entender son las que evidencian un vínculo directo, teniendo presente la síntesis realizada por Cole (1999):

- Estudia entornos de aprendizaje naturales para optimizarlos y generar teoría desde prácticas concretas y reales en contextos específicos.
- Vincula la tarea docente con la tarea de investigación, puesto que requiere del compromiso, aporte y colaboración de ambas partes. De lo anterior se desprende lo mencionado por Cole (1999) que los individuos son agentes de su desarrollo, y este tipo de estudios genera espacios de toma de decisión y revisión en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Parte de entender y conocer el contexto donde acontecen las acciones y las conductas cotidianas, para luego diseñar la intervención, posibilitando ajustes durante su aplicación.

-Se caracteriza por procedimientos metodológicos sistémicos y mixtos acordes a la realidad a estudiar y a las metas propuestas.

En fin, a partir del estudio de la motivación situada que aquí se propone se podrá conocer y analizar la práctica deportiva en un contexto particular, para luego tomar en consideración los resultados obtenidos y promover un entorno satisfactorio con una intencionalidad específica y ajustada al grupo de estudio.

## **2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO II**

La investigación se presenta considerando las etapas que comprende la metodología de diseño: preparación del diseño; implementación y análisis retrospectivo.

### **Preparación y diseño de la intervención**

Esta fase se estructura de la siguiente manera: el contexto de estudio, los objetivos (meta teórica), procedimientos de recolección de datos y el diseño.

#### ***Contexto de estudio***

Accedimos y solicitamos autorización para realizar la investigación con un grupo de séptima categoría de hockey sobre césped femenino<sup>35</sup> -perteneciente a un club de la ciudad de Río Cuarto- con edades comprendidas entre los 12 y 15 años; tratándose de 27 jugadoras de la categoría mencionada. Los criterios que guiaron la selección del grupo en el que se implementó la propuesta se encuentran relacionados con la edad de los participantes y la institución que nos permitió el ingreso y permanencia por un tiempo prolongado para realizar la investigación.

La séptima categoría es competitiva, quienes se incorporan con o sin conocimiento previo en el deporte deben adaptarse a la competencia. De este

---

<sup>35</sup> En hockey sobre césped la séptima categoría corresponde a jugadoras de 12 a 14 años aproximadamente, ya que lo define el año de nacimiento, siendo la categoría inicial competitiva en la que deben federarse. Vale aclarar que todas las categorías de hockey en este club son femeninas.

modo, al principio no participan en el torneo, el entrenador decide cuándo comienzan a participar en la competencia. Es decir, no tienen un grupo de iniciación para esas edades que sea formativo (no competitivo).

Los entrenamientos son tres veces a la semana, cada sesión dura una hora y media. Por su parte, los partidos generalmente son los días sábados y domingos, a veces tienen que viajar a localidades vecinas, ya que es un torneo de la región sur de la Provincia de Córdoba y de San Luis. El torneo se encuentra avalado por la Asociación Regional Amateur de Hockey del Sur de Córdoba (ARAHSC) donde se inscriben las jugadoras federadas.

La sede social del club se ubica en el centro de la ciudad de Río Cuarto y el *country* se encuentra en el barrio Hipódromo en el sur de la misma ciudad y a pocos metros de una institución educativa privada. El *country* se caracteriza por tener instalaciones para el esparcimiento y la práctica deportiva, como canchas de tenis, fútbol, rugby, hockey, tres piletas y quincho. Además cuenta con un hipódromo con pista de carrera y saltos, inaugurado en 1889, siendo ésta la principal actividad por la cual se identifica al club. Por otra parte, desde el año 2012 se inauguró el Instituto Educativo Jockey Club en el predio del *country*.

La cancha de hockey primero fue de tierra batida, en el año 2012 se finalizó con la construcción de la cancha de césped sintético, permitiendo que las distintas categorías pudieran entrenarse en el club, ya que las categorías competitivas lo hacían pero en la cancha sintética municipal. La ciudad cuenta con tres canchas de estas características, una municipal y otra privada, lo cual promueve competencias de alto nivel, tanto provinciales como nacionales, siendo positivo para el desarrollo de este deporte.

### **Objetivos**

En las primeras conversaciones mantenidas con el entrenador se consultó por la idea de trabajar sobre la motivación, él manifestó interés puesto que era una cuestión que le preocupaba debido al desgano que mostraban las jugadoras, refiriéndose a que la etapa adolescente es compleja, ya que encuentra inconvenientes en cuanto al entusiasmo y las ganas. Más aún, consideró que el

grupo de las adolescentes de la séptima categoría es el que necesita mayores incentivos, porque las observa desmotivadas y desganadas.

Entonces, como parte de la etapa de preparación propusimos comprobar un modelo teórico -TARGET- referido a los factores externos de la motivación, implementando un diseño que aporte una mayor comprensión sobre los aspectos psicosociales que intervienen en un contexto de actividad deportiva (meta teórica). Más precisamente, la investigación procura: a) Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención considerando los factores disposicionales y situacionales de la motivación; b) Promover un clima motivacional adecuado a las características del grupo a partir del modelo TARGET; c) Contribuir al desarrollo de orientaciones que favorezcan un clima motivacional de implicación a la tarea en la práctica deportiva; d) Evaluar las potencialidades y limitaciones de la propuesta implementada.

En suma, promover un clima motivacional que, por un lado, favorezca la autonomía a partir de la cooperación y la posibilidad de elección, lo que permitirá una motivación autodeterminada atendiendo a la satisfacción de las necesidades de autonomía, de competencia y de relación (Ntoumanis, 2001). Y por el otro, generar un clima de implicación en la tarea, puesto que se corresponde positivamente con las orientaciones disposicionales de los sujetos en relación al disfrute, interés, mejora del rendimiento y la satisfacción en la práctica (Ntoumanis y Vazou, 2005).

### ***Procedimientos de recolección de datos para elaborar el diseño***

A continuación mencionaremos los procedimientos para recabar datos que nos permitieron elaborar y adecuar el diseño.

En la primera etapa del estudio, realizada entre octubre de 2011 y marzo de 2012, se realizaron 41 observaciones no participantes<sup>36</sup>, se administraron cuestionarios de autoinforme para indagar sobre el clima motivacional<sup>37</sup> y se registraron conversaciones mantenidas con las jugadoras y el entrenador. Los datos recolectados en las observaciones fueron analizados siguiendo el modelo

---

<sup>36</sup> En el anexo 1 del Estudio II se encuentra el registro de una observación realizada en I etapa inicial de la investigación.

<sup>37</sup> En el anexo 2 del Estudio II se encuentran los cuestionarios utilizados.

TARGET. Por su parte, las observaciones no se focalizaron en un solo aspecto de la sesión de entrenamiento, ya que la metodología de diseño propone registrar todo lo que suceda en el contexto de práctica, puesto que a mayor información sobre el entorno, más posibilidades se abren para pensar y adecuar el diseño.

Por otra parte, se indagó acerca del clima motivacional del grupo de entrenamiento y de los mediadores de la conducta en el contexto del entrenamiento. Para medir el clima motivacional generado entre compañeras en el entrenamiento, se utilizó la Escala de Percepción de Clima Motivacional de los Compañeros (*PeerMCYSQ*) elaborada por Ntoumanis y Vazou (2005) y validada por González-Cutre et al., (2006), que mide el clima tarea y el clima ego y se responde a partir de una escala Likert, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Es un cuestionario compuesto por 21 ítems, el encabezado está compuesto por la siguiente frase: “En tu grupo de entrenamiento la mayoría de los compañeros/as...”.

Mientras que para conocer cómo perciben las jugadoras los mediadores de la conducta autodeterminada en el contexto de entrenamiento deportivo, se utilizó la Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (*EMMD*) elaborada por González-Cutre et al., (2007), que mide la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas: autonomía, relación y competencia percibida. El sujeto debe responder los distintos ítems a partir de la siguiente frase inicial: “Tu impresión acerca de los entrenamientos es que...”, utilizando una escala Likert, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Los tres mediadores mencionados influyen en la motivación, ya que generan mayor compromiso y predisposición para seguir mejorando.

También se preguntó por aspectos sociodemográficos utilizando el mismo cuestionario del Estudio I: *Cuestionario de situación familiar* (de elaboración propia). Vale aclarar que para los análisis y devoluciones que se realizaron al entrenador se consideraron algunas de las dimensiones indagadas, las cuales analizaremos más adelante de manera general para caracterizar el entorno familiar de las jugadoras de hockey considerando el lugar de residencia, la institución educativa a la que asisten, la composición de los hogares, la profesión de los padres y el nivel de educación de los mismos.

*Qué observamos y qué medimos para luego elaborar el diseño.* Los principales resultados de la primera etapa del estudio de diseño, donde tomamos contacto con el contexto de estudio, se presentan siguiendo las dimensiones del modelo TARGET, puesto que nos interesan los factores contextuales que inciden en el clima motivacional. Luego se analizan los resultados de los cuestionarios sobre motivación y finalmente se realiza una breve descripción del contexto familiar de las jugadoras de hockey.

#### *El modelo TARGET en el contexto de las prácticas de hockey*

*Tarea.* Las sesiones de entrenamiento en general se estructuran en entrada en calor, parte principal o de desarrollo de habilidades, y parte final. Se observaron actividades variadas, con objetivos diversos, que desafían las capacidades de las jugadoras. En relación a esto último, las jugadoras se mostraron dispuestas a afrontar las actividades que desafían la resistencia física, la capacidad de juego o técnica individual. También se muestran predisuestas cuando trabajan situaciones de juego como los quites, los pases en velocidad, juegos en pequeños grupos donde deben pasarse la bocha entre todas o práctica de situaciones de juego en partido de 11.

*Autonomía/Autoridad.* El entrenador es quien decide el inicio y finalización de la sesión y de las actividades, además las actividades son propuestas por él, generalmente comunica al inicio de la sesión lo que tiene planificado. En algunas ocasiones las jugadoras proponen alguna actividad que realizan luego de las presentadas o informadas por el entrenador. Delega responsabilidades en las jugadoras al indicarles una actividad que ellas deben realizar de manera autónoma, como la entrada en calor y movilidad general, elongación y zona media. En algunos entrenamientos las jugadoras se organizan para decidir la posición en la cancha en el momento del partido final. El entrenador pudo observarse como un líder natural del equipo, su autoridad es respetada por las jugadoras y se genera un clima ameno para entrenar. Anima y habla con todas las jugadoras.

*Reconocimiento.* El entrenador informa del desempeño focalizando en el proceso y en la descripción del proceso de ejecución. Al finalizar una tarea que trabaja una habilidad relevante para los partidos, el entrenador reúne a las jugadoras en círculo para hablar de lo realizado, se analiza tanto la ejecución -proceso- como el resultado de la misma y como éste varía si el movimiento es el correcto o no. A veces el entrenador muestra el movimiento y otras solo lo explica oralmente. Se observó feedback tanto del entrenador a las jugadoras, como entre jugadoras. Entre compañeras son más negativas y tienden a ver más los errores que el buen desempeño. Por otra parte, se observó escasa formulación de preguntas de manera espontánea o la solicitud de explicaciones para mejorar, ya sea sobre las técnicas trabajadas o sobre la actividad a realizar. A veces esperaban que otra compañera realice lo explicado por el entrenador para terminar de entender qué debían hacer.

*Grupo.* Algunas jugadoras se conocen desde hace mucho tiempo y comparten otras actividades además de la deportiva, siendo favorable esta situación para el trabajo colaborativo y la comunicación entre ellas. Se observaron agrupamientos espontáneos y por afinidad en la parte inicial y principal. En la parte final cuando realizan partido, generalmente el entrenador decide por nivel de habilidad y por la posición que cada una tiene asignada en el torneo, tratando de equilibrar el nivel de habilidad y de posiciones asignadas. En la pretemporada se observó que en general se agrupaban por afinidad, o por categoría de entrenamiento, ya que entrenaban todas las categorías competitivas juntas. En algunas ocasiones se indicó la formación de grupos compuestos por jugadoras de todas las categorías.

*Evaluación.* Aquí no solo se considera la evaluación del entrenador sino también la autoevaluación de cada jugadora sobre su desempeño. Las jugadoras se autoevalúan y expresan su aprobación o desaprobación en la realización de alguna actividad. En algunas tareas que ellas demuestran especial interés -ya sea expresándolo y pidiendo al entrenador la práctica de una destreza específica- como el tiro al arco, muestran que ellas mismas se auto informan de su desempeño tanto en el proceso como en el resultado que se deriva de su ejecución. A esto lo expresan a través de quejas hacia ellas mismas, pegando con

el palo en el piso de la cancha, tomando una postura corporal de frustración, con los hombros y cabeza caídos hacia delante o mirando hacia arriba en busca de una respuesta. Muchas de ellas se dan cuenta en el momento que están por pegarle a la bocha que el procedimiento no es correcto y por lo tanto el resultado no coincide con el esperado. Las jugadoras que subieron de categoría son muy pesimistas sobre su desempeño y al preguntarles se valoran negativamente y no reconocen sus puntos fuertes o destacados. Por otra parte, en algunas situaciones el entrenador reúne a todo el grupo y valora su desempeño en general. Por ejemplo, destaca que prestaron atención a su juego y que el nivel de concentración fue excelente, ningún equipo se molestó en la cancha a pesar que la zona de trabajo era compartida con dos equipos más de categorías más altas. El nivel de concentración es altamente valorado en las categorías competitivas, además del volumen de juego y la calidad de los pases.

*Tiempo.* En cuanto a la duración de las partes de un entrenamiento, encontramos que la entrada en calor tiene una duración que varía de 20 a 30 minutos, a veces se combina con actividades de preparación física. Mientras que la parte principal es de 30 a 50 minutos y la parte final varía entre 15 a 20 minutos. Cada entrenamiento es de una hora y media.

El tiempo también es un parámetro que controla el entrenador en la entrada en calor, en el trote, en la rotación cuando hacen estaciones de preparación física o rotaciones de juegos reducidos. También es utilizado para elevar la dificultad de una actividad, por ejemplo cuando pide rapidez en los saques, en tomar la decisión dentro de la cancha, en realizar más repeticiones en menos tiempo. A veces se da por entendida una tarea de manera apresurada y cuando se pone en práctica aparecen las dudas y controversias entre las jugadoras. Más precisamente, si se trata de una actividad competitiva genera tensión entre las integrantes de cada grupo y entre los grupos. Es por eso que el tiempo para explicar una tarea debe ser el suficiente y necesario. A modo de ejemplo, cuando la explicación es rápida el propósito del entrenador es que las jugadoras se organicen rápidamente, tomen decisiones vinculadas a las posiciones y rol que va a cumplir cada una, cómo van atacar y defender.

Por otra parte, las jugadoras reiteradamente piden que les informen cuánto tiempo queda para finalizar una actividad que no les agrada demasiado, en cambio cuando se trata de una actividad donde están concentradas e interesadas en realizarla no preguntan y al finalizar expresan que el tiempo se pasó “volando”. Es decir, la percepción del tiempo es subjetiva. Más aún, cuando se trata de sesiones donde la temperatura es elevada y las actividades son exigentes físicamente, los tiempos de descansos aumentan y son controlados por el entrenador. Dependiendo de cómo se encuentren las jugadoras, el entrenador les da más tiempo para recuperarse e hidratarse.

*Qué más observamos.* Podemos considerar que la motivación general de las jugadoras de hockey por asistir y participar activamente del entrenamiento y de los partidos fue muy cambiante, a veces se observaban altamente motivadas y en otros momentos la motivación fue baja. Pudimos observar que las condiciones climáticas, los períodos de exámenes y exigencia escolar o la llegada de las vacaciones fueron factores externos que incidían tanto en la asistencia, el estado de ánimo, la participación activa, el rechazo de determinadas tareas, como en la disposición general frente al entrenamiento y a veces frente a la misma actividad. Por otra parte, se pudo observar que en los grupos de amigas del colegio, quienes también asisten a hockey, se producen interacciones más fluidas y comprometidas durante toda la hora de entrenamiento. Esto puede ser un aspecto positivo para el vínculo que debe formarse en un equipo deportivo que compite. No obstante, también resulta negativo, puesto que también asisten otras adolescentes que no concurren al mismo colegio o al mismo curso quedando aisladas de los comentarios y dificultándose la integración con el grupo de manera fluida y conformándose grupos dentro del equipo según los lugares de pertenencia donde se conocen fuera del entrenamiento de hockey.

Por último, las temáticas de las cuales conversan, en momento previos al inicio del entrenamiento o durante los ejercicios de elongación, van variando según el momento del año así como las actividades que comparten en horario escolar y extraescolar. En la pretemporada las charlas ya no son del colegio como a fin de año que se centraban en las materias que debían rendir y aprobar; conversan de lo que van hacer a la tarde, donde se van a juntar, la siesta que van a dormir

(muchas faltan al entrenamiento porque se quedan dormidas) e intercambian información de sus amistades y de las redes sociales. Cuando faltan pocos días para el inicio de las clases en febrero hablan sobre como van a armar y decorar la carpeta, si van a comprarse mochilas y útiles nuevos. También es frecuente que hablen de las fiestas de 15 y todo lo que tienen planeado hacer previo al día del evento.

### *Clima motivacional*

Los cuestionarios de motivación administrados mostraron resultados interesantes que permitieron pensar en el posterior diseño de la intervención, si bien es necesario destacar que fueron utilizados como una medida cuantitativa del clima motivacional de los entrenamientos, ya que también contamos con las observaciones no participantes. Es preciso aclarar que en esta primera fase de las 27 jugadoras que se observaron, obtuvimos 24 respuestas a los cuestionarios sobre el clima motivacional en el entrenamiento, ya que se produjeron 3 abandonos en el momento que se administraron los instrumentos.

*Clima motivacional entre compañeras (PeerMCYSQ).* Las jugadoras valoran su habilidad y definen el éxito y el fracaso de su desempeño en el contexto de práctica. Por su parte, el contexto -entrenador, compañeras de práctica- puede caracterizarse por promover la participación y autonomía en el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la mejora y evaluación personal a través del esfuerzo -clima tarea- o la comparación entre jugadoras y la obtención del éxito promoviendo una afectividad negativa - clima ego.

Los resultados muestran que la percepción de clima tarea ( $M=5,45$ ;  $DS=,69$ ) es mayor que el clima ego ( $M=4,28$ ;  $DS=,94$ ).

En el contexto de práctica se destaca el aprendizaje colaborativo, el esfuerzo, el vínculo y la mejora personal. Sin embargo, las jugadoras también perciben la comparación y competencia entre compañeras. Esto puede explicarse porque la práctica de hockey a partir de la séptima categoría es competitiva, participan de un torneo en el cual enfrentan a otros equipos y deben demostrar que son capaces de resolver situaciones frente a un rival. La competencia al interior del

grupo es una oportunidad de compararse con las compañeras como parámetro para luego medirse con los equipos en el torneo.

No se debe entender el clima ego como algo perjudicial en contextos deportivos competitivos. En primer lugar, porque en el grupo predomina la percepción de un clima tarea y, en segundo lugar, el clima ego puede ser un medio para promover nuevos aprendizajes, teniendo como objetivo lograr buenos resultados a partir de la colaboración y el esfuerzo tanto individual como grupal.

*Motivación y mediadores de la conducta (EMMD).* Aquí se destacan tres mediadores de la conducta de las jugadoras que inciden en la decisión de iniciar, permanecer o abandonar la práctica. Estos mediadores son: la necesidad de autonomía, de competencia percibida (lo que son capaces de hacer) y de relación con los demás. Se trata de tres necesidades psicológicas que orientan las decisiones respecto a la práctica deportiva; su satisfacción promueve conductas autodeterminadas, esto es mayor compromiso y predisposición para seguir mejorando.

Los resultados muestran que de los tres mediadores motivacionales se destaca en primer lugar la relación con otros ( $M=4,28$ ;  $DS=,54$ ), luego la competencia percibida ( $M=3,98$ ;  $DS=,48$ ) y por último la autonomía ( $M=3,05$ ;  $DS=,68$ ).

Respecto al aspecto relacional y la competencia percibida de lo que cada una es capaz de hacer, se puede pensar en continuar promoviendo momentos donde se valore el desempeño grupal para destacar cuestiones altamente positivas y proponer la autoevaluación de lo realizado.

En cuanto a la autonomía, y en contraste con este resultado, se observó que en realidad el entrenador ofreció oportunidades para la elección y la toma de decisión en algunos momentos del entrenamiento.

En determinadas partes de la sesión de entrenamiento las jugadoras realizan de manera autónoma los ejercicios y tareas planteadas por el entrenador. Por ejemplo, si realizaron una primera serie de elongación asistida por el entrenador, en las siguientes series de elongación se les solicita que cada una realice un repaso de cada grupo muscular trabajado. También sucede cuando realizan la entrada en calor con movilidad general, el entrenador informa la actividad pero las jugadoras deben administrar el tiempo, secuenciar los ejercicios de movilidad, a

veces con indicaciones específicas de realizar más repeticiones o movilizar un grupo muscular particular como preparación de la siguiente actividad (realizar más ejercicios de calentamiento para cuádriceps y músculos posteriores de las piernas para luego realizar piques en terreno inclinado). A veces el entrenador solo controla el tiempo y no indica qué movimientos realizar, por lo tanto las jugadoras deberían conocer lo que deben hacer y las que no saben observan o preguntan, algunas realizan los movimientos juntas, acompañándose y decidiendo el que sigue, otras lo hacen solas y a su ritmo.

Para que la percepción de autonomía se adecue a la realidad del entrenamiento, a veces requiere hacerlo más explícito y visible para las jugadoras, además debe estar acompañado de la enseñanza de tareas diversas y significativas, de este modo las jugadoras percibirían que también son autónomas, que tienen oportunidades de decidir y controlar las tareas.

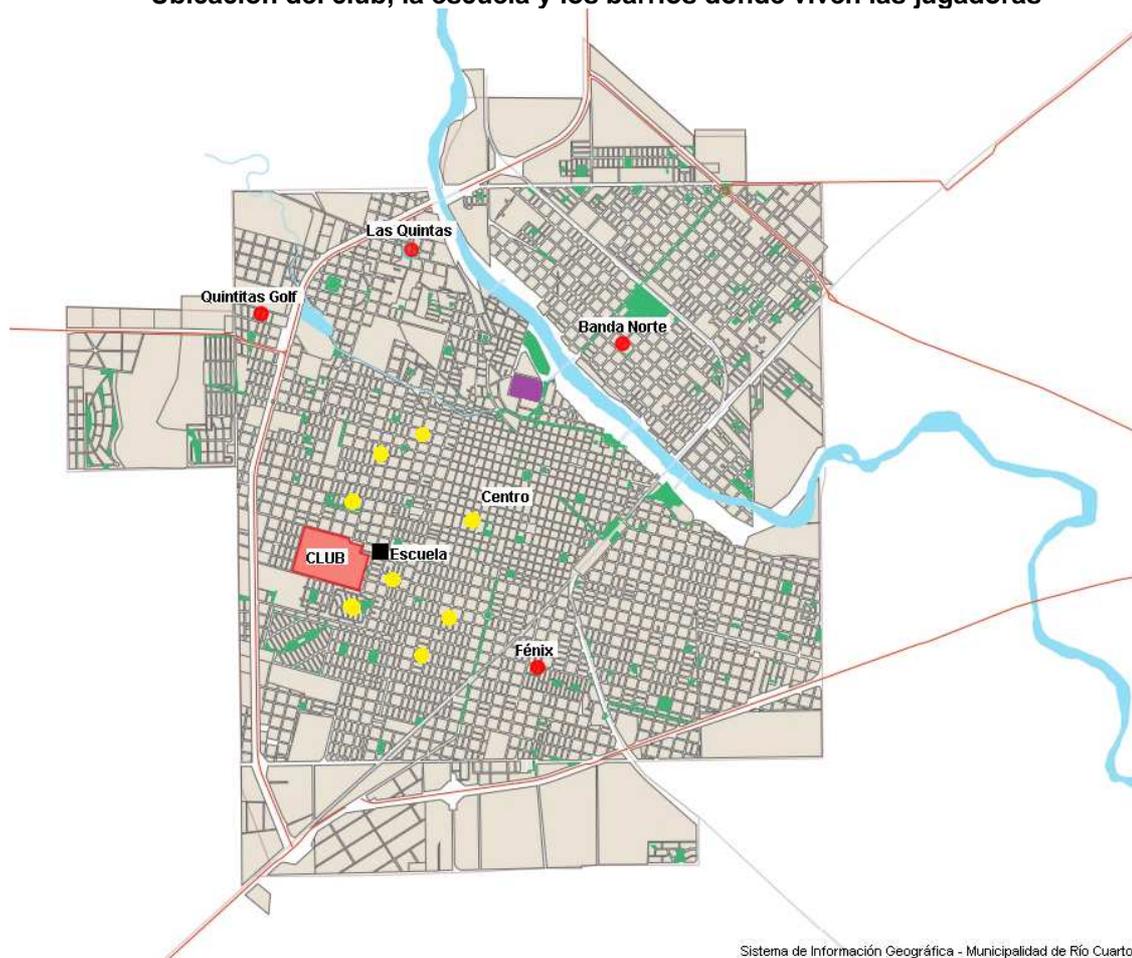
#### *Aspectos sociodemográficos y situación familiar*

Se presentan consideraciones breves sobre el barrio donde viven las jugadoras, la cercanía al club y la escuela a la que asisten, además de conocer quiénes practican actividad física en la familia y el tipo de hogar en el que viven.

*Barrio donde vive.* Quisimos conocer si la cercanía del club podría ser un aspecto que incide en su elección, además de promover la permanencia en la práctica (ver figura 1). Los resultados obtenidos destacan que 23 jugadoras viven relativamente cerca del club (barrios: Bimaco, Roque Sáenz Peña, Tiro Federal, zona sur de barrio Centro, Pueyrredón, Abilene, Buena Vista, Pizarro, Mojica). Además, la construcción de la cancha sintética favoreció a estas jugadoras puesto que los entrenamientos se trasladaron nuevamente al club, puesto que antes asistían a la cancha municipal ubicada a más de 30 cuadras. Mientras que para las 4 jugadoras restantes que viven en zonas más retiradas de la ciudad (Banda Norte, Las Quintas, Fénix, Quintitas Golf) el traslado de las prácticas al club produjo que el recorrido sea más largo. No obstante, considerando la cantidad de jugadoras de séptima categoría en el 2011 y en el 2012, solo se registran 3 abandonos. Esto no quiere decir que fueron producidos por la construcción de la cancha sintética,

puesto que en las categorías infantiles aumentó el número de inscriptas en el 2012, lo que fue comentado reiteradamente por los entrenadores. Las jugadoras preguntaban frecuentemente cuándo finalizaban con la construcción de la nueva cancha en el club para tener los entrenamientos más cerca de sus casas y de la escuela a la que asisten<sup>38</sup>.

**Figura 1. Mapa de la ciudad de Río Cuarto  
Ubicación del club, la escuela y los barrios donde viven las jugadoras \***



\*Referencias: El predio perteneciente al *country* del club (donde se encuentra la cancha de hockey) se identifica en el margen izquierdo del mapa con un polígono rojo y se indica la ubicación de la escuela con un recuadro negro, donde la mayoría de las jugadoras asisten. Los barrios cercanos al club se identifican con círculos amarillos. Los cuatro barrios más alejados al club se indican con círculos rojos. Por último, el recuadro violeta señala la ubicación de la cancha sintética de hockey municipal donde asistían (Mapa obtenido del Sistema de Información Geográfico de la Municipalidad de Río Cuarto, disponible en <http://www.riocuarto.gov.ar/maparioiv/tilecache/>)

<sup>38</sup> Las jugadoras comentaron que la distancia de la cancha municipal les permitió aprender a manejarse de manera autónoma en el centro de la ciudad y a comenzar a utilizar el transporte público para trasladarse, ya que algunas de ellas afirmaron que no habían usado los colectivos puesto que el club quedaba cerca de su casa o del colegio luego de finalizada la clase de educación física.

*Escuela a la que asisten.* Todas las jugadoras asisten a una institución educativa, por lo tanto la práctica de hockey es una actividad extraescolar, y como tal inciden las responsabilidades escolares. Por ejemplo, en períodos de examen aumenta la inasistencia a los entrenamientos y las dificultades para viajar a los partidos los fines de semana, ya que en algunos casos expresaron que debían mejorar su rendimiento académico y por eso no podían asistir o cumplir con los compromisos de la práctica deportiva. Es decir, que si no cumplen con sus responsabilidades escolares los padres limitan la práctica de hockey, la asistencia a partidos o viajes para ocasiones especiales como el que realizaron en 2010 para el Mundial de Hockey en la ciudad de Rosario. En una conversación mantenida con una madre que también es entrenadora de hockey en otro club, expresó que los padres deciden quitarles el deporte a sus hijos para que les vaya bien en el colegio o si les va mal en el colegio lo primero que le sacan es el deporte como castigo.

Los resultados además muestran que la mayoría de las jugadoras (n=15) asisten a la institución educativa que se encuentra a pocas cuadras del club. Por consiguiente, las jugadoras son compañeras en el mismo curso o se conocen del contexto escolar. Mientras que el resto concurre a escuelas céntricas, excepto tres casos que lo hacen en escuelas más alejadas del centro de la ciudad. Las escuelas se caracterizan por ser de gestión privada, encontrando solo dos de régimen oficial.

La mayor afinidad entre jugadoras que asisten al mismo colegio se refleja en las actividades que son libres, en las cuales se forman pequeños grupos para hablar sobre lo sucedido en horas escolares o acerca de eventos con otros amigos, comentan lo sucedido en las redes sociales y se realizan bromas. Además entre jugadoras que se conocen en otros ámbitos se animan a valorar el desempeño de la compañera y preguntar si no entendieron alguna actividad. De lo contrario, si una jugadora realiza un comentario sobre la ejecución de otra que no es del grupo se observa cierta resistencia a aceptar y a establecer una comunicación más fluida.

Es preciso señalar que el comportamiento entre jugadoras del mismo colegio varía, ya que cada una posee una personalidad y maneras de vincularse diferentes, habría que identificar quienes son más permeables a tomar contacto con otras compañeras y a comunicarse fluidamente en hockey. De este modo,

estas jugadoras que socializan abiertamente con todo el equipo podrían tomarse como nexo y facilitadoras de la comunicación en tareas que incluyan trabajo en equipo o valoraciones del desempeño.

*Práctica físico deportiva de la familia.* También se indagó sobre los integrantes de la familia y la práctica de alguna actividad físico deportiva, ya que si los padres participan activamente existen mayores posibilidades de que los hijos permanezcan, en este caso, en la práctica de hockey. Es decir, se genera un ambiente familiar donde se promueve la práctica, siendo beneficioso para las generaciones más jóvenes contar con adultos que fomenten un estilo de vida activo. De este modo, también pueden encontrar apoyo en sus padres cuando la participación requiera del compromiso familiar, por ejemplo formar parte de la comisión de padres de hockey o viajar para competir. Aquellos adultos que son físicamente activos entienden que el deporte también es una prioridad dentro de todas las actividades que realizan sus hijos.

En este grupo la mayoría tiene al menos un hermano que es físicamente activo (n=21). Por otra parte, 14 son las madres que sí participan de alguna actividad físico deportiva. Sin embargo, la mayoría de los padres (n=17) no son físicamente activos. Además se pudo observar que a los partidos jugados los fines de semanas asistían pocos padres, nos preguntamos si esto se debía a la falta de tiempo para poder asistir. Luego de un tiempo algunas jugadoras comentaron que ellas preferían que sus padres no las vean jugar para evitar comentarios negativos sobre su desempeño en la cancha. Solo una expresó que le gustaba que la madre asista a los partidos porque luego recibía comentarios alentadores que la ayudaban a mejorar.

*Tipo de hogar, ocupación y jefe reconocido.* La mayoría de las familias se caracterizan por ser nucleares con ambos padres (n=21), luego encontramos familias nucleares monoparentales (n=4) y extensas también con ambos padres (n=2). Respecto a la actividad laboral, encontramos que todos los padres trabajan, la mayoría es empleado, luego patronos o socios y por último por cuenta propia. En el caso de las madres que trabajan (n=18), más de la mitad es empleada y el resto es patrona o socia. Al respecto, algunos comentarios de las jugadoras de

séptima categoría acerca de la distancia a la cancha municipal se referían a la dificultad de coordinar con los padres los horarios de entrenamiento y almuerzo, ya que ambos estaban ocupados<sup>39</sup>.

Por otra parte, las jugadoras reconocen en primer lugar como jefes de hogar a ambos padres (n=12); luego señalaron solo al padre (n=11) y por último a la madre (n=4). Por lo tanto, a pesar que el grupo es pequeño, aquí también se destaca la entrada en el mercado laboral de la mujer y la jefatura compartida. Esta situación se corresponde con las exigencias económicas de la práctica de hockey sobre césped, puesto que es un deporte en el que se debe pagar una cuota mensual como socios del club, además de la cuota del deporte que practican las adolescentes, la cual no incluye el equipamiento (palo, funda, protector bucal y canilleras), la vestimenta (camiseta, pollera, medias), los viajes y la inscripción anual al torneo. El mismo entrenador expresó que la práctica de este deporte en particular a veces termina siendo influenciada por lo económico, puesto que en el compromiso con el equipo al participar en el torneo y asistir con el equipamiento adecuado, subyace necesariamente un apoyo económico de la familia.

### ***Elaboración del diseño***

Para decidir el tipo de intervención que se realizaría durante un período prolongado en la séptima categoría de hockey, se mantuvieron conversaciones con el entrenador durante todo el período de observación y se llevó a cabo una entrevista con el propósito de conocer cómo planifica el año, la temporada competitiva, cuáles eran las expectativas y objetivos para el año 2012. Luego tuvimos dos reuniones<sup>40</sup> en el club para acordar el tipo de diseño y la modalidad de la intervención, previamente se entregó información sobre el modelo TARGET

---

<sup>39</sup> En el año 2011, las categorías infantiles una vez a la semana debían asistir a la cancha sintética municipal con el propósito de tener la experiencia y mejorar el juego. En este caso eran los padres de jugadoras menores de 11 años que mostraban interés en que todos los entrenamientos se realicen en el club y preguntaban frecuentemente por la habilitación de la cancha en el predio del club.

<sup>40</sup> En el anexo 3 se transcribe la primera entrevista con LT, en los anexos 4 y 5 se encuentran las conversaciones mantenidas con LT.

junto con un esquema que permitiera<sup>41</sup> pensar la intervención, además de contar con un informe de observaciones y cuestionarios para tomar decisiones basadas en los resultados y en las expectativas del entrenador<sup>42</sup>.

De este modo, a partir de la primera etapa de recolección de datos, el interés central fue pensar una intervención que se ajuste al contexto de estudio y a las dinámicas del entrenamiento, focalizando en los factores contextuales de la motivación del entorno de práctica deportiva.

A continuación mencionaremos tres cuestiones que permitieron conformar la estrategia de implementación de la propuesta, a saber:

- 1) El interés expresado reiteradamente por el entrenador para que se lleve a cabo una intervención específica por parte del investigador.
- 2) La imprevisibilidad del contexto de entrenamiento: factores externos desconocidos por el investigador que inciden en la programación del entrenamiento.
- 3) La identificación de momentos en el entrenamiento donde las jugadoras mostraron una baja motivación (escaso compromiso, participación y predisposición hacia la tarea, expresiones de desgano, actitudes de rechazo y evitación de las actividades, negociaciones con el entrenador para dedicar más tiempo a otra parte del entrenamiento que es de su agrado, control frecuente del tiempo y repeticiones indicadas para no realizar más de lo solicitado).

Es preciso aclarar que las expectativas y la planificación anual comentada por el entrenador tienen como eje el torneo y la modalidad de organización del mismo, siendo el punto de partida para pensar la pretemporada, la temporada competitiva y la posttemporada. Por consiguiente, los aspectos técnicos y tácticos son pensados de acuerdo al equipo que deben enfrentar en el próximo partido y a la cancha que utilicen, ya que muchos clubes de la región no poseen instalaciones

---

<sup>41</sup> En el anexo 6 Estudio II se encuentra la información sobre el modelo TARGET que recibió el entrenador con los esquemas para acordar la implementación del diseño. Esos esquemas no fueron considerados, ya que el entrenador manifestó estar acostumbrado a organizarse y planificar de otro modo.

<sup>42</sup> En el anexo 7, 8, 13 y 14 del Estudio II se encuentran los informes entregados al entrenador durante el período de investigación y al finalizar. También realizamos una devolución a las jugadoras al culminar la experiencia.

con las mismas medidas de la cancha y el partido se adapta al terreno de juego disponible. De este modo, también deben entrenar las posiciones en la cancha según el tamaño de la misma.

El objetivo señalado por el entrenador para el 2012 fue mejorar el puesto alcanzado en séptima categoría en el 2011, quienes quedaron 11º de 12 equipos, mientras que el resto de las categorías competitivas lograron el segundo y tercer puesto en el torneo. La expectativa señalada para el 2012 es lograr como mínimo al tercer puesto en todas las categorías. Aunque aclara que trabajar con la séptima categoría es complejo, ya que suben jugadoras de la categoría 8º que no están acostumbradas a competir y debe analizar el nivel de juego que tendrá el equipo que se conforme, para a partir de ahí colocarse una meta como entrenador.

Por lo tanto, considerando lo señalado anteriormente acordamos en realizar la implementación de la propuesta sobre los factores externos de la motivación en los bloques de zona media y elongación<sup>43</sup> en los entrenamientos, los cuales consisten en:

- Zona media: se refiere al fortalecimiento muscular del torso, consiste en realizar ejercicios para los músculos abdominales, de la espalda y pectorales, para este deporte también se incluyen los brazos (ver figura 2).

**Figura 2. Ejemplos de ejercicios de zona media**



<sup>43</sup> Se denominan bloques porque son partes del entrenamiento específicas de hockey que complementan la preparación física y previenen lesiones en la deportista. Además, se trata del término utilizado por el entrenador, por lo tanto es el que identifican las jugadoras; por consiguiente, no se varió la terminología específica utilizada en esos bloques para que la experiencia se integre lo mejor posible a los conocimientos previos de las jugadoras.

- Elongación: ejercicios de estiramiento que preparan a los músculos para un esfuerzo, aumentan la movilidad y elasticidad, previenen lesiones y facilitan la relajación preparando al cuerpo para el próximo esfuerzo (ver figura 3).

**Figura 3. Ejemplos de ejercicios de elongación**



A continuación se comenta lo observado en los bloques mencionados, como punto de partida para posteriormente repensarlos en la intervención.

### *Elongación*

- Inicial: luego de trotar 1 km o la distancia equivalente en la cancha y antes de iniciar con ejercicios técnicos, tácticos o de preparación física, realizan un estiramiento suave y breve de grandes grupos musculares: cuádriceps, músculos posteriores de las piernas y glúteos.
- Durante la sesión de entrenamiento: no siempre se realiza, generalmente es un repaso rápido de los músculos trabajados. Por ejemplo, cuando se entrena en la tribuna (subir y bajar escaleras) se realiza elongación solo de piernas para poder continuar. Se utiliza también como momento para recuperarse de un esfuerzo intenso.
- Final: antes de retirarse vuelven a elongar las piernas. No todas lo hacen y a veces es opcional. En algunas ocasiones se dan indicaciones sobre cómo deben realizar los ejercicios, esto también sucede cuando alguna jugadora manifiesta una molestia muscular particular. Cada una de las secuencias de elongación se realizaba en posición sentada.

### *Zona Media*

- Secuencias observadas en la temporada competitiva: generalmente en cada entrenamiento se realizan tres bloques de zona media repitiendo los mismos ejercicios, a saber: abdominales rectos con los brazos cruzados en el pecho, piernas flexionadas y pies apoyados en la cancha (10 repeticiones); abdominales cruzados con una o ambas manos en la nuca, con los pies apoyados o suspendidos (10 repeticiones a cada lado); abdominales internos con las piernas suspendidas y las manos colocadas en la zona lumbar (10 repeticiones); lumbares elevando la pierna y el brazo del mismo lado (10 repeticiones a cada lado); lumbares cruzadas, elevando la pierna y el brazo contrario (10 repeticiones a cada lado); flexiones de brazos simples con apoyo de rodillas (10 repeticiones). Lo que variaba era la cantidad de repeticiones, es por eso que cuando a las jugadoras se les indicaba que realicen zona media solas ya sabían qué debían hacer. No obstante, se pudo observar que lo tomaban como un momento de distensión y socialización con las jugadoras más allegadas.
- Pretemporada: solo en la pretemporada se observaron ejercicios más variados y hasta más complejos en su ejecución, ya que el objetivo de este período es el de preparar físicamente a la jugadora para la temporada competitiva. Se observó que al variar los ejercicios las jugadoras estaban atentas a los cambios, si bien algunas manifestaron su descontento, puesto que los bloques de zona media eran momentos donde generalmente conversaban y a veces evitaban realizar toda la serie. En cambio en la temporada competitiva, el entrenador mencionó que el propósito es el mantenimiento del fortalecimiento muscular para prevenir lesiones.

Para la propuesta de intervención se consideró conveniente continuar con la misma estructura que presentaban los bloques de elongación y zona media, puesto que son conocidos por todas las jugadoras. Es decir, en un primer momento se tuvo en cuenta los tipos de ejercicios y la cantidad de repeticiones, para luego incorporar modificaciones progresivamente.

Por lo tanto, tomando en consideración lo señalado anteriormente, el diseño de la propuesta se fundamentó en el modelo TARGET (Ames, 1992; Martínez Galindo

et al., 2010; Treasure y Roberts, 1995), particularmente se centró en tomar como punto de partida la variación de los ejercicios que se realizaban en los dos bloques mencionados con información sobre la postura, el propósito del ejercicio y la importancia de la respiración<sup>44</sup>. Más precisamente, algunas de las características consideradas para pensar las actividades fueron: variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad, moderado nivel de dificultad, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control (Paoloni et al., 2010). Al plantear actividades en ámbitos no formales de aprendizaje -en este caso en la práctica de hockey femenino competitivo- es preciso considerar diversos aspectos que permitirán generar entornos o momentos de la práctica orientados a metas de aprendizaje y a la motivación intrínseca de las jugadoras, puesto que el aspecto competitivo es transversal al deporte y es el eje del entrenamiento a lo largo de todo el año.

En el siguiente apartado continuamos detallando la intervención y la modalidad adoptada, fundamentando las decisiones tomadas a partir de las características del entorno de práctica deportiva, así como en las oportunidades y limitaciones que se presentaron para llevar a cabo la propuesta de intervención.

### **Implementación de la propuesta**

A partir de los resultados obtenidos avanzamos con la etapa de programación de una intervención adecuada al contexto de estudio. Como ya se mencionó en la sección anterior, la intervención enfatizó en trabajar los bloques de elongación -inicial y final- y zona media -tres bloques de abdominales, pectorales y espalda- que eran considerados por las jugadoras como una pérdida de tiempo, escasamente valorados, donde siempre se realizaban los mismos ejercicios. Sin embargo, eran momentos del entrenamiento donde el entrenador ofrecía mayor

---

44 Como parte del diseño de las actividades para los bloques de elongación se incluyeron ejercicios de brazos, espalda y cuello que antes de la intervención no eran realizados. Además se comenzó a realizar elongación de pie (antes lo hacían sentadas) combinando ejercicios estáticos y dinámicos, de manera individual y de a dos. En los bloque de zona media, se incorporaron ejercicios de abdominales con salto y combinados con elongación dinámica de las piernas. También se incluyó control pélvico estático y dinámico, y elementos como el palo y la bocha. Algunas variantes de los ejercicios se realizaban primero de manera individual y luego de a dos.

libertad y posibilidad de tomar de decisiones, pero con indicaciones poco precisas que promuevan efectivamente la autonomía.

A medida que se avanzó con la experiencia se fue registrando la implementación de la propuesta, las modificaciones originadas durante su aplicación, charlas informales que permitieron conocer las apreciaciones de las jugadoras, el entrenador y las entrenadoras que a veces colaboraban en las categorías competitivas. Aquí mencionaremos las ideas iniciales que guiaron el desarrollo de la experiencia:

- Variar los ejercicios y realizar combinaciones de los mismos de manera progresiva.
- Explicar la correcta realización de los ejercicios con información pertinente y precisa sobre la postura, los músculos que se trabajan, la coordinación con la respiración, el beneficio a corto y largo plazo de los mismos.
- Ofrecer feedback externos positivos sobre el desempeño y los logros de las jugadoras enfatizando en el proceso para el logro de resultados.

Los entrenamientos tenían una frecuencia de tres veces por semana, con una duración de 90 minutos por sesión. Se plantificaron dos secuencias de elongación y tres bloques de zona media para cada sesión de entrenamiento, excepto cuando el entrenador indicaba menor cantidad de intervenciones con previo aviso. Es valioso destacar que en un período de 27 semanas durante el año 2012, se logró implementar la propuesta en 43 sesiones.

Para una mejor organización partimos de considerar del modelo TARGET el primer aspecto al que refiere (tarea) como eje transversal de la programación para cada bloque, debido a que en un contexto de práctica deportiva la planificación de los ejercicios es central. Por consiguiente, en torno a la presentación de las actividades seleccionadas (variadas, interesantes, significativas, desafiantes, inesperadas) para cada bloque se tuvo en cuenta la información que interesaba transmitir, el feedback positivo focalizado en el proceso de práctica y el reconocimiento del desempeño referido a la persistencia y esfuerzo dedicado.

A modo de ejemplo, más abajo se expone la propuesta implementada en una sesión de entrenamiento y el registro de una conversación al finalizar la hora<sup>45</sup>. Es preciso aclarar que si bien se mencionan los ejercicios planificados para la sesión

---

<sup>45</sup> Un esquema complementario se encuentra en el anexo 9 del Estudio II.

de entrenamiento, la implementación de la propuesta no se trata del diseño de tareas, esto es, no es el propósito describir detalladamente los ejercicios específicos que se realizaron en los bloques de elongación y zona media (los cuales fueron registrados y programados para cada entrenamiento).

El foco está puesto en partir de un posicionamiento teórico acerca de los factores externos que inciden sobre la motivación -modelo TARGET- que permita pensar en estrategias para la presentación de ejercicios que no resultaban atractivos; y así promover un entorno enfocado en el proceso, la variedad de la propuesta, las habilidades de las jugadoras, la importancia de persistir y esforzarse hasta lograrlo, con información precisa para saber lo que hacen, cómo y por qué lo hacen.

### Esquema de la 12ª intervención en la 6ª semana de implementación

En subrayado se destacan los cambios realizados en la implementación de los ejercicios y algunos comentarios de las jugadoras.

<b>Ideas que guían la intervención: introducir nuevas combinaciones de ejercicios y ejercicios nuevos, trabajar de manera individual y con la compañera, continuar con feedback positivos.</b>		
<i>Nota: para esta sesión de entrenamiento se introduce en el bloque de zona media el <u>palo de hockey</u> con el propósito de variar la actividad y presentar otras posibilidades de movimiento con un recurso que es conocido por ellas pero utilizado en otra situación y con otro fin, el cual tiene una connotación altamente positiva<sup>46</sup> para las jugadoras.</i>		
<b>Elongación</b>	<i>Inicial</i>	-Se indica y muestra la realización de ejercicios de elongación de brazos y torso con información precisa para la correcta realización. -Las jugadoras deben realizar elongación de piernas durante 1 minuto de manera autónoma, se les recuerda los grupos musculares que deben estar involucrados en el estiramiento. Se comenta que vayan incorporando o probando ejercicios distintos a los que estaban acostumbradas, se sugieren los realizados desde que inició la implementación de la propuesta. <u>Solo una de ellas elige ejercicios del entrenamiento anterior, el resto aprovecha para conversar.</u>
	<i>Final</i>	-Se realizan combinaciones de ejercicios entre miembros superiores e inferiores, variando la posición de los pies (punta y talón). Se incorporan ejercicios nuevos para cuello y brazos combinados con rotación de torso. <u>Antes de finalizar se pregunta si necesitan estirar algún músculo o si quieren realizar otro ejercicio. A pedido de una jugadora se incluye elongación de espalda, en posición sentada con piernas cruzadas, señala que le agrada la sensación de relajación en la zona baja de la espalda y que es uno de los ejercicios que más le gusta.</u>

<sup>46</sup> Decimos que el uso del palo tiene una connotación altamente positiva, ya que se observó que el entrenador al indicar que iban a “hacer palo” las jugadoras se disponían con más ánimo. Esto generalmente producía expresiones de agrado y generalmente se apuraban a buscar el palo para no perder tiempo y comenzar con la actividad. Por otra parte, antes del inicio de los entrenamientos o de una serie de ejercicios de preparación física las jugadoras preguntaban frecuentemente si iban a “hacer palo” y cuánto tiempo iban a dedicarle, tratándose de un modo de predisponerse hacia la secuencia del entrenamiento.

<b>Zona Media</b>	<i>1º Bloque</i>	<p>-Abdominales rectos con palo de hockey y piernas estáticas (sube y baja el torso).                      -Abdominales cruzados con palo: remo.                      -Lumbares con palo: elevar el torso tomando el palo con ambas manos. Variante: de a dos con un palo, acostadas y enfrentadas, sostenerse del palo y elevar piernas simultáneamente.                      -Flexiones de brazos en dos tiempos.</p> <p>En cada serie antes de su realización se muestra, se explican cuestiones posturales, cómo respirar, qué músculos deben contraerse para controlar la postura y los movimientos.</p> <p>Se las ve atentas y expectantes porque van a usar el palo en zona media. Cuando no entienden preguntan de nuevo y consultan reiteradamente hasta que se dan cuenta de cómo hacerlo. Algunas se quejan que no les sale para que las ayuden y al lograrlo se valora positivamente su realización. También se consultan entre ellas.</p>
	<i>2º Bloque</i>	<p>Repetir los ejercicios del 1º bloque.                      Se vuelven a recordar las pautas para una correcta ejecución.</p> <p>Suponíamos que al ser ejercicios nuevos para las jugadoras sería interesante volver a repetirlos para afianzarlos. Nuestras suposiciones se confirmaron en el 1º bloque, ya que se mostraron sorprendidas, entusiasmadas y los realizaron con interés.</p> <p>Se valora la buena ejecución y los intentos de realizar las actividades que dicen que no les sale. Entre compañeras se ayudan, una pareja se controla las repeticiones y los ejercicios que se olvidaron.</p> <p>Antes de iniciar el 2º bloque, se pregunta qué opinan de los ejercicios con el palo y afirman que les gustan y que son mejores. Algunas inician solas, no quieren esperar al resto de las compañeras que están tomando agua. Las atrasadas se apuran para comenzar. Esta actitud proactiva en zona media no es frecuente.</p>
	<i>3º Bloque</i>	<p>-Control pélvico: horizontal, lateral y de cubito dorsal.                      -Incorporar ejercicio de tríceps.                      No se realiza por falta de tiempo.</p>

**Registro de conversación al finalizar la 12º sesión de entrenamiento**

La profesora V -quien algunas veces a la semana ayuda al entrenador con las categorías competitivas- comenta su opinión acerca de la zona media y la elongación que se trabajaron, ya que tiene experiencia como entrenadora personal, además de ser jugadora y entrenadora de hockey.

A continuación se transcribe lo que V destaca sobre lo trabajado:

Muy bien, muy lindo, porque a los ejercicios se los vas variando y hacen todas cosas diferentes. Está bueno, porque estás incorporando objetos. Uno por ahí siempre va a lo tradicional: manito acá, acá... siempre vamos rápido y hacemos para zona media 10 de estos, 10 de esos. Pero es lindo porque los ejercicios de zona media ayudan en la parte grupal. Y las elongaciones también me parecen muy interesantes. Nosotros que siempre trabajamos encorvados, (por el palo), está bárbaro que las hagas elongar. Estaría bueno implementárselo a las más grandes.

Sobre los abdominales con la incorporación del palo señala:

Me parece que incorporarle el palo a la zona media les da otra cosa. De la otra forma empiezan a decir que les cuesta, pero con el palo las noté distintas. Me parece bárbaro porque también ayuda a trabajar combinadas, que una acompañe a la otra, que una pise a la otra y le ayude. Yo las veía que remaban y decían: "qué bueno que está!" Les preguntaba si se iban a remar las dos juntas y se reían... Es lindo trabajo.

En suma, las ideas que guiaron el diseño y su implementación fueron: variar las tareas (salir de la rutina), ofrecer información pertinente y valiosa, valorar el progreso centrándose en el proceso de aprendizaje a partir de progresiones hacia ejercicios más complejos para generar en las jugadoras autoconfianza en sus capacidades.

### ***Algunas alternativas más para la propuesta***

A medida que fue avanzando la intervención se observó que al diversificarse las actividades las jugadoras comenzaron a prestar más atención porque se realizaban variaciones o combinaciones de ejercicios constantemente. Además a partir de las explicaciones que acompañaban a cada ejercicio y la constante valoración del esfuerzo focalizado en el proceso, se logró generar un entorno particular en los momentos de elongación y zona media que propició pensar en la consideración de otros aspectos referidos al clima motivacional orientado a la tarea. Esta valoración se fundamenta en los reiterados intercambios y preguntas que comenzaron a surgir luego de iniciado el estudio, también se observó que las jugadoras se mostraban interesadas en saber de qué modo estaban haciendo el ejercicio y solicitaban que les prestaran atención; más aún, comenzaron a utilizar las explicaciones dadas en otras sesiones y las proporcionaban a la compañera que solicitaba ayuda.

Es por eso que se consideró oportuno integrar a las ideas iniciales que orientaron la experiencia los siguientes aspectos del modelo TARGET con una intencionalidad específica:

- Grupo: trabajar en parejas y grupos pequeños, promoviendo la interacción entre jugadoras con quienes generalmente no interactúan. Además de generar actividades donde fuera necesario la acción complementaria o simultánea de la compañera en la realización del ejercicio, logrando coordinar los movimientos. En este sentido fue que se utilizó un palo de hockey de a dos, el ejercicio consistía en colocarse sentadas y enfrentadas para pasarse el palo entre compañeras realizando abdominales.
- Autonomía: Dar la oportunidad de elegir ejercicios presentando las opciones o de manera libre. También involucra elegir la cantidad de repeticiones y generar

momentos donde ellas propongan actividades a las compañeras. Por ejemplo: guiar la elongación de la parte superior del cuerpo y que las jugadoras elijan libremente los ejercicios de la parte inferior (se dan opciones y se recuerdan las secuencias realizadas en entrenamientos anteriores). Se solicitaron voluntarias para la elongación inicial, en un primer momento se realizó de manera individual y luego lo hicieron en parejas. En zona media se propuso elegir entre dos tipos de abdominales, lumbares o flexiones de brazos. Otra opción fue decidir entre abdominales o control pélvico, también podían elegir hacer los ejercicios por repeticiones o por tiempo. Un dato interesante fue que dos jugadoras comenzaron a proponer abdominales que habían estado practicando y que decían habían inventado, los cuales fueron considerados y puestos en práctica en los entrenamientos por ellas mismas.

Los aspectos del modelo TARGET pueden ser pensados en continua interacción, esto es, para una misma actividad se pueden variar los elementos y utilizarlos de manera inesperada, por ejemplo el palo de hockey y la bocha para hacer ejercicios de elongación, abdominales, lumbares y pectorales, de forma individual o en parejas, dando a elegir por tiempo o repeticiones y realizar intercambios para conocer si sintieron alguna diferencia, cuáles prefieren, además de indagar si se les ocurre alguna variante a los ejercicios presentados.

Por otra parte, se identificaron factores externos e internos al grupo de entrenamiento que a veces obstaculizaron la intervención y también permitieron ajustar los procedimientos.

Por un lado, factores externos como pedidos particulares de ejercicios sin previo aviso por parte del entrenador durante el entrenamiento<sup>47</sup>; cambios de actividades y de horarios repentinos; entrenamientos suspendidos por condiciones climáticas; sesiones donde todas las categorías competitivas entrenaban juntas dificultando la aplicación de la propuesta o sesiones donde solo realizaban partidos entre categorías; inasistencia de las jugadoras por actividades escolares - particularmente en período de exámenes- y por condiciones climáticas extremas; inasistencia del entrenador, quien era reemplazado por una de las dos

---

<sup>47</sup> A modo de ejemplo, en la 11<sup>o</sup> intervención el entrenador solicita cambiar la realización de abdominales por control pélvico, debido al comportamiento y las quejas de las jugadoras durante el entrenamiento. Pareciera que hacer control pélvico es algo que a muchas no les agrada debido a que es físicamente más exigente, de ahí que para llamarles la atención sugiera esa modificación en zona media.

entrenadoras de categorías infantiles, situación que dificultaba llevar a cabo lo planificado.

Por su parte, los factores internos se refieren a la situación emocional manifestada por las jugadoras de manera individual y grupal, ya que fue un aspecto transversal que incidió en la predisposición, atención, activación y desempeño en las actividades. En ese sentido, se identificaron distintos momentos en los que variaba el estado emocional: en períodos de exigencia escolar se percibía tensión y desgano antes de iniciar el entrenamiento lo cual era expresado por las jugadoras, sucedía lo mismo después de realizar un esfuerzo físico intenso, y si luego continuaba otra actividad que no era de su agrado el malestar aumentaba y lo manifestaban. Vale señalar que si la actividad era de su agrado y se realizaba una secuencia de ejercicios que eran de su interés, se activaban de manera positiva, estaban atentas y comprometidas en la participación, por lo tanto su desempeño mejoraba y ellas mismas lo expresaban al lograrlo.

También se pudo observar que entre jugadoras se solidarizaban emocionalmente y expresaban su contento o descontento durante todo el entrenamiento, a veces esto facilitaba o entorpecía la dinámica de la propuesta. Esta situación -la del comportamiento emocional- fue planteada en los bloques de elongación y zona media. En esos momentos se intentó responder con empatía al estado emocional que se percibía para evitar la confrontación, facilitar el intercambio y la dinámica grupal. De este modo, ponerse en el lugar de las jugadoras haciéndoles saber que se tiene en cuenta su situación emocional -individual y grupal- generalmente promueve un entorno que facilita la interacción, debido a que quienes están involucrados en el intercambio tienen conocimiento de lo que sucede.

Es preciso aclarar que el entrenamiento es al aire libre porque en el club no hay instalaciones cerradas, es por eso que cuando la temperatura ambiente era extrema (calor, frío) o días de fuertes vientos, la atención y la comunicación durante el entrenamiento se dificultaba y había que modificar actividades complejas a más simples o de menor exigencia física (esto sucedía con menor frecuencia si tenían que jugar un partido).

En fin, luego de describir en qué consistió la experiencia llevada a cabo en momentos del entrenamiento que no eran del agrado de las jugadoras, pasamos

a comentar y analizar los resultados más significativos considerando la perspectiva de los protagonistas y destinatarios de la propuesta, para luego concluir con el estudio II.

### **Análisis de la propuesta**

Como parte del seguimiento durante todo el período de la experiencia de diseño, también se registraron conversaciones, comentarios y se realizaron entrevistas grupales referidas a lo trabajado, tanto desde la perspectiva de las jugadoras como del entrenador, las cuales se ponen de manifiesto en los siguientes apartados a modo de análisis y evaluación de la propuesta.

### ***Qué dicen las jugadoras***

Al finalizar la implementación de la propuesta descrita se mantuvo una entrevista grupal con el propósito de indagar acerca de las valoraciones de las jugadoras para analizar y evaluar la experiencia<sup>48</sup>.

Un análisis general de las respuestas indica que valoran positivamente la modalidad que caracterizó a los bloques de elongación y zona media. Por un lado, destacan como un aspecto altamente positivo la diversidad de ejercicios presentados (en contraposición a la rutina y aburrimiento que expresaron sentir cuando se repiten los mismos ejercicios). Por el otro, mencionaron la utilidad e importancia de contar con información y explicaciones para aprender a hacerlos, así como el constante feedback cuando necesitaban que las ayudaran (LM señaló: *nos gusta que estés acá y que cuando nos duele algo nos digas cómo elongar*, MG: *ahora me gusta más, porque antes hacíamos cualquier cosa nosotras solas*).

Además dan a conocer los cambios que perciben corporalmente luego de implementada la propuesta, indicando que la elongación les ayuda a sentirse mejor luego de un entrenamiento, que mejoraron su amplitud articular ya que antes no llegaban a tocarse los pies con las piernas extendidas, otras perciben

---

<sup>48</sup> En el anexo 10 y 11 del Estudio II se transcriben las entrevistas mantenidas con las jugadoras.

que los abdominales están más fuertes (aunque les hubiera gustado que se “marcaran los cuadraditos”<sup>49</sup>) y eso las hace sentir más seguras en el momento del partido.

En general las jugadoras reconocen la importancia de la preparación física como un complemento para mejorar su desempeño, aunque como un aspecto secundario de la práctica de hockey. Sin embargo, a partir de la intervención identificaron su utilidad y hasta les resultó divertido. Al respecto transcribimos lo expresado por una de las jugadoras

...nos pusiste las pilas para hacer lo físico, porque antes nosotras lo hacíamos así nomás como para decir lo hice. Pero este año no, este año era hacer bien las flexiones y todo. A parte es más divertido porque eran cosas diferentes, no era repetir siempre lo mismo. (MD)

También hubo momentos en los que no estaban predispuestas y se percibían muchas quejas. En cuanto a la situación anterior las jugadoras señalaron que igualmente reconocían la importancia de esforzarse, ya que habían aprendido y notaban cuáles eran los beneficios de la práctica de ejercicios de elongación y zona media. En este sentido, ellas indicaron que en momentos que se sentían desgastadas era necesario que alguien las esté guiando y hasta controlando para realizarlo, como un modo de incentivarlas a la práctica.

Respecto a la autonomía en la participación, en un primer momento mencionaron sentirse avergonzadas al posicionarse frente a las compañeras para guiar la elongación, pero destacaron que de ese modo pudieron aprender a hacerlo mejor al orientar los ejercicios y además socializaban de otro modo con el grupo. Más aún, el trabajo en parejas a la mayoría le resultó divertido y agradable, señalando que se promovía la colaboración y responsabilidad entre compañeras al realizar los ejercicios. Algunas mencionaron que aprovechaban para charlar y se distraían, mientras que otras los consideraron más exigentes en un sentido positivo, debido a que había que coordinar los movimientos y se controlaban mejor las repeticiones.

Por su parte, la oportunidad de elección entre ejercicios o repeticiones también fue destacada como un aspecto interesante para elegir el que más le agradara y continuar variando la propuesta.

---

<sup>49</sup> La expresión refiere a la tonificación de los músculos abdominales, en este caso desde una perspectiva estética.

En ese sentido, una jugadora planteó que sería interesante que en los entrenamientos al menos una compañera proponga un ejercicio distinto para participar de otro modo en el entrenamiento. Es decir, que las jugadoras no solo reciban orientaciones durante la sesión de entrenamiento, sino también promover el protagonismo y la toma de decisión por parte de las participantes.

Por último, en referencia al grupo de jugadoras, destacan que lograron integrarse mejor que el año anterior, que son más amigas y abiertas con las compañeras que iniciaron el deporte recientemente y con aquellas que subieron de categoría. No obstante, identifican la conformación de tres grupos, uno en el cual todas son compañeras de colegio, se ven todos los días, encontrándose en el segundo año de la séptima categoría; otro conformado por jugadoras que asisten a otros colegios pero que se integraron al primer grupo sin dificultades, ambos se caracterizan por conformarse de jugadoras con condiciones para el deporte, por lo tanto son titulares en los partidos. En el grupo restante se encuentran las jugadoras que iniciaron recientemente hockey y que muestran dificultades en algunas destrezas que se espera que desarrolle una jugadora de este deporte en esta categoría. Esto pone de manifiesto que el trabajo grupal también debe ser considerado desde la interacción en el entrenamiento, para que luego el intercambio fluido sea transferido al partido, puesto que la situación de competencia refleja la comunicación y confianza entre jugadoras del mismo equipo. Vale recordar que además el torneo es un aspecto que orienta a práctica semanal de hockey y genera expectativas en las jugadoras.

### ***Qué dice el entrenador***

Durante el período de aplicación de la propuesta se consultó al entrenador reiteradas veces su opinión y valoración, quien expresó su conformidad y opinión positiva respecto a los ejercicios y a los cambios que observó en la predisposición de las jugadoras hacia las actividades en zona media y elongación. Por lo tanto, sugería que se continuara tal cual se venían planteando los bloques de zona media y elongación.

Como cierre del estudio de diseño -que inició en octubre de 2011 y finalizó en diciembre de 2012- se entrevistó al entrenador indagando sobre su apreciación y evaluación de la propuesta<sup>50</sup>.

En cuanto a las expectativas que LT tenía acerca de la propuesta de investigación en el 2011, manifestó que en un primer momento pensó que iban a surgir dificultades para llevarla a cabo, pero que las jugadoras respondieron con predisposición y dándole importancia al trabajo que se estaba realizando con ellas. Por lo tanto, lo logrado le pareció “bárbaro” y “excelente”. Al respecto LT explica

A esa edad no le doy tanta importancia (al trabajo de zona media y elongación) por el hecho que son nenas que recién pasan de cancha chica a cancha grande, de estar en la parte no competitiva a la parte de competencia. Te digo que me pareció muy bueno que ya a esa edad, ese grupo, trabaje de la forma que trabajó. Porque años anteriores nosotros no lo hicimos nunca. Era mínimo, era un toque para prevención de lesión y fortalecer la zona, que uno no le da la importancia que le tiene que dar. (LT)

Al solicitarle que desde su punto de vista evaluara la propuesta, expresó que resultó positiva la integración de las jugadoras hacia las actividades, así como el respeto y seriedad que mostraron cuando podían elegir los ejercicios. Más aún, destacó lo aprendido por parte de las jugadoras a partir de saber para qué se realiza determinado tipo de ejercicio y para qué sirve.

Me gustó la evolución, porque la gran mayoría tenían una forma de verlo y de pensar que cuando empezaron a trabajar distinto cambió su concepción de las cosas. Que eso es lo que uno tiene que intentar lograr. Darse cuenta de la parte preventiva, de la parte de fortalecimiento, de la importancia que era para su cuerpo hacer lo que hicieron y llevarle el apunte que le tenían que llevar. (LT)

Además compara la modalidad trabajada en las otras categorías competitivas, ya que las jugadoras de categorías mayores (quienes a veces por cuestiones de horarios escolares entrenaban con séptima categoría) le hacían saber al entrenador que ellas no trabajaban los bloques de zona media y elongación de la misma forma mostrando su agrado por incluir esa modalidad de ejercicios.

Por otra parte, considerando la experiencia que tiene como entrenador y jugador de hockey, indagamos si desde su perspectiva lo realizado logró motivar a las

---

<sup>50</sup> En el anexo 12 del Estudio II se transcribe la entrevista mantenida con el entrenador al finalizar el estudio.

jugadoras. En su respuesta expresó que a pesar de haber observado momentos en los cuales las jugadoras no estaban dispuestas hacia la actividad, identificó un cambio de actitud en la atención, predisposición y concentración en lo que hacían. Más aún, el interés demostrado por las jugadoras cuando hacían las actividades fue considerado como un aspecto muy importante.

Respecto a los informes<sup>51</sup> entregados, el entrenador mencionó lo interesante que resulta conocer el punto de vista de las jugadoras sobre el entrenamiento y el deporte competitivo en general, saber qué les interesa y lo que buscan con la práctica deportiva.

Por último, una apreciación interesante para mejorar el trabajo realizado fue la necesidad de lograr una interacción (investigador-entrenador) más fluida y dinámica, acordando las actividades y coordinando los distintos momentos del entrenamiento. En palabras de LT

Quizás a lo mejor hubiera sido bueno, como para mejorar este trabajo, tener otra interconexión entre nosotros. Decir: “vamos a mezclar esto con esto”, que por momentos lo hacíamos pero no fue siempre. Decir: “está esta actividad, entonces te quedás con este grupo mientras vos trabajás esto...”. Cosas mínimas que yo sé que no fue por tu lado sino fue por el mío, porque yo iba encaminado por otro lado. Hacerlo interdisciplinariamente, es decir, mientras hacemos hockey, hacemos esto otro, llegamos a aquella estación... hubiera sido bueno. Pero de todas maneras el trabajo estuvo excelente. (LT)

Ésta última apreciación y evaluación de la propuesta resulta alentadora en cuanto a que el entrenador luego de finalizada la experiencia consideró necesario interactuar y generar otra dinámica de entrenamiento. Vale aclarar que la colaboración en un estudio de diseño es un aspecto que lo diferencia de otras metodologías para lograr que la propuesta luego sea llevada a cabo por quien está a cargo del grupo. Para esta experiencia en particular se logró el consentimiento, autorización y predisposición durante todo el período de estudio para la implementación de la propuesta, no obstante hubiera sido interesante trabajar colaborativamente y que el protagonista de la misma fuera el entrenador. Sin embargo, creemos que lo comentado por LT pone de manifiesto que desde su posición de observador de la intervención pudo identificar la modalidad de trabajo

---

<sup>51</sup> En referencia a la propuesta inicial de intervención (donde se encontraba explicado el modelo TARGET y la manera que se podía implementar de manera conjunta) y a los datos obtenidos en las observaciones y cuestionarios.

y reconocer que lo realizado puede resultar interesante para trabajar con las jugadoras.

### **3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO II**

Con la realización del estudio II -acerca de la motivación situada en un contexto deportivo específico- nos propusimos llevar a cabo un diseño instructivo posicionándonos desde el modelo TARGET, referido a los factores externos de la motivación: tarea, autonomía, reconocimiento, grupo, tiempo y evaluación.

A partir de la implementación del diseño propuesto sobre algunos de los aspectos de dicho modelo (tarea, autonomía, feedback y grupo), se logró una mayor comprensión de los aspectos psicosociales de la motivación que intervienen en un contexto de actividad deportiva.

Más precisamente, en la investigación se diseñó, implementó y evaluó una propuesta de intervención considerando los factores disposicionales y situacionales de la motivación. También se procuró generar un clima motivacional orientado a la tarea considerando las características del grupo de séptima categoría a partir del modelo TARGET en los bloques de zona media y elongación de la sesión de entrenamiento.

A partir de los resultados obtenidos comentaremos aquellas orientaciones que pueden propiciar y favorecer un clima motivacional de implicación a la tarea en contextos de práctica deportiva:

1. Presentar tareas diversas que demanden atención y concentración para su realización, con posibilidades de elección y control (elegir ejercicios, repeticiones o el tiempo de trabajo), evitando la rutina, particularmente en momentos del entrenamiento que producen rechazo o desagradan a los participantes.
2. Plantear tareas que demanden trabajos en parejas y en pequeños grupos donde la comunicación y presencia del otro sea indispensable en su realización. La conformación de los grupos se puede alternar según la elección de los deportistas y también del entrenador a cargo, variando los integrantes para

propiciar el intercambio e interacción entre todos los integrantes del equipo (necesario para la colaboración en momentos de competencia).

3. Generar ambientes de práctica deportiva que impliquen activamente al deportista en la toma de decisión y autonomía, teniendo como punto de partida sus experiencias deportivas y expectativas vinculadas al entrenamiento en general y a la competencia en particular. Permitir la sugerencia de actividades, ya que esto los compromete en la participación y les otorga protagonismo, esto es, dejan de ser meros receptores de ejercitaciones.

4. Promover feedback positivos sobre el desempeño considerando el proceso de ejecución y posibilitando la revisión de los procedimientos que permitieron el logro. Este tipo de feedback promueve creencias motivacionales positivas que impactan en la autoestima, en el sentimiento de competencia y consecuentemente la motivación intrínseca (González-Cutre Coll et al., 2010; Rinaudo y Paoloni, 2013; Ryan y Deci, 2009). Además los momentos de feedback permiten ajustar los modos de actuación, pensar cómo resolver las dificultades que se presentan, generando un entorno donde los errores promueven el aprendizaje y no son sancionados, donde se formulen preguntas de manera espontánea y soliciten explicaciones para mejorar. Además de tratarse de información valiosa para el entrenador y así evaluar su propio desempeño.

5. Ofrecer información y explicaciones sobre la realización de las actividades y el objetivo de las mismas, esto fue señalado como un aspecto importante para saber y conocer sobre qué, cómo y por qué lo hacen, es decir, darle sentido y significado al ejercicio físico. De este modo, se contribuye a la autorregulación y control de las mismas de manera autónoma, promoviendo la motivación y la participación activa. El movimiento corporal involucra un saber moverse con implicancias cognitivas y motrices, por lo tanto poner de manifiesto lo aprendido en un contexto deportivo proporciona un mayor conocimiento de lo que se hace y mayores posibilidades de revisión de la propia actuación (teniendo implicancias positivas en el desempeño y en la competencia percibida).

6. Identificar los aspectos contextuales que inciden en la práctica deportiva y en la motivación de los deportistas (períodos de tensión y exigencias escolares; condiciones climáticas), para adecuar las exigencias del entrenamiento.

7. Reconocer y mostrar una actitud de empatía ante los estados emocionales individuales y grupales. En este sentido, la demostración de una afectividad positiva se vincula a intereses intrínsecos, al disfrute y la satisfacción en la práctica. Mientras que la afectividad negativa se caracteriza por la manifestación de ansiedad y aburrimiento (Duda, 2005).

Por último, señalar como un aspecto contextual del la práctica deportiva el compromiso con el equipo de hockey, el cual supera los horarios de entrenamiento y los días de competencia, ya que también se requiere de una participación activa en otras circunstancias. Se pueden mencionar como actividades que comprometen a las jugadoras: la preparación de la cancha antes del partido, la planificación del tercer tiempo en los partidos (luego de finalizado el partido se habilita una cantina para todos los equipos); la venta de rifas y de entradas para el carnaval que se realiza en la ciudad, destinada a la iluminación y al perímetro de la cancha sintética. Para el carnaval además tuvieron que asistir en otros horarios para ensayar la coreografía, ya que las jugadoras participaron del desfile que se realizó durante tres noches. Es decir, estas actividades extras también forman parte del compromiso que cada una de ellas muestra con el equipo y el club, involucrando también a sus familias, por ejemplo en la comisión de padres de hockey. Más aún, debido a la construcción de la cancha sintética se generó un vínculo de dependencia donde las jugadoras tenían que devolverle al club con acciones concretas (como las rifas y participación en eventos) y con resultados (las primeras posiciones en el torneo) lo que la institución les brindó a partir de la inversión realizada en la nueva cancha. La situación descrita originó durante le entrenamiento tensiones y comparaciones entre jugadoras acerca de quiénes eran las más comprometidas con el club y el equipo.

A continuación pasamos a identificar los logros y potencialidades del estudio de diseño y las debilidades o limitaciones a considerar para próximas experiencias.

### **Qué se logró**

Creemos que el principal logro de la propuesta de diseño refiere a la posibilidad de acceder y permanecer un período prolongado para estudiar la motivación a

partir de la implementación de una propuesta concreta en un entorno real de práctica deportiva. Más aún, una potencialidad a destacar de este enfoque es la posibilidad de utilizar procedimientos mixtos -observaciones, cuestionarios, entrevistas, registro de charlas informales- que permiten acceder a la complejidad que presentan los entornos naturales de prácticas deportivas.

Otro aspecto relevante que identificamos a partir de la propuesta, es el incremento del conocimiento sobre los factores externos que inciden sobre la motivación y la aplicación del modelo TARGET en un contexto deportivo.

También es valioso destacar que el modelo TARGET permitió posicionarnos desde un marco conceptual para pensar y diseñar los factores externos del clima motivacional en un entorno natural de práctica deportiva. Esta situación pone de manifiesto la importancia de posicionarse con una intencionalidad teórica que guíe el desarrollo del deporte. Como ya fue señalado, no fue el propósito diseñar actividades o secuencias de ejercicios de elongación y zona media, ya que además de no ser el objetivo del estudio, tampoco se efectuaron pruebas físicas para medir y evaluar si los ejercicios programados optimizaban el rendimiento deportivo de las jugadoras de hockey.

Los resultados señalan la necesidad de estudiar las interacciones entre las condiciones del entorno en distintos niveles de profundidad (macro-micro) y las dimensiones individuales de los sujetos involucrados en la práctica (expectativas personales, perfiles motivacionales). Por el otro, resulta interesante la apertura a nuevas indagaciones que permitan establecer vínculos entre la motivación y la emoción (como variable emergente de la investigación).

Un dato interesante fue que algunas jugadoras expresaron espontáneamente haber transferido lo aprendido en zona media y elongación al ámbito escolar en clases de educación física, en su vida cotidiana en momentos que necesitaban relajarse, también crearon nuevas combinaciones de abdominales. Por su parte, cuando trabajaban todas las categorías competitivas juntas, se observó que en bloques de elongación y zona media guiados por el entrenador, algunas jugadoras de séptima primero corregían la postura y luego realizaban los ejercicios.

Por último, diremos que la intervención posibilita tomar posición desde una perspectiva del gusto por hacer las cosas que promueva el disfrute y genere

compromiso en la práctica. Esto es, el gusto por hacer las cosas que en un principio no son agradables (provocan rechazo y tensión emocional), puede ser promovido ofreciendo diversidad en su aplicación, protagonismo y conocimientos sobre el proceso que involucra su práctica y el beneficio (utilidad) de la misma. En parte esa fue la intención del estudio, aunque no siempre se logró, pero creemos que generó una visión del entrenamiento más comprensiva que supera la obligación de realizar zona media y elongación solo porque forma parte de las sesiones de hockey. En otras palabras, conferirle sentido y una especificidad particular dentro de la sesión de entrenamiento como un complemento altamente significativo.

### **Algunas restricciones a considerar**

Seguidamente señalamos las que a nuestro parecer fueron las debilidades y limitaciones en este estudio y que se traducen en desafíos para llevar a cabo investigación de diseño:

1. En apartados anteriores se mencionaron las distintas dificultades y obstáculos surgidos durante la implementación de la experiencia. Es por eso que destacamos la imprevisibilidad del contexto como el aspecto que más influyó en la puesta en práctica de la propuesta obstaculizando su desarrollo. Si bien esta es una mirada un tanto pesimista, también creemos que de todo se aprende, es decir, los contextos deportivos se caracterizan por ser cambiantes y poco previsibles por lo tanto es un desafío estar atento y prepararse para responder a diversas circunstancias.
2. Otra limitación percibida durante el período de estudio fue no conocer la planificación anual y la programación del entrenamiento sesión por sesión del entrenador. Lo anterior hubiera sido de ayuda para evitar situaciones de rechazo y desgano hacia los bloques diseñados. Es decir, se observó que a veces una serie de actividades que no agradan a las jugadoras (preparación física o ejercicios rutinarios que no eran desafiantes para sus capacidades) resultaba en un menor desempeño, disminución de la atención y posibilidades de mejorar en toda la sesión de entrenamiento. Creemos que si hubiéramos accedido a las planificaciones se podría haber pensado el diseño de otro modo y adecuarlo a las

situaciones específicas de práctica para evitar estados emocionales negativos que luego incidieron en la disposición y desempeño de las jugadoras.

3. Si bien el entrenador reconoció al valor de generar una nueva propuesta donde se realice un trabajo colaborativo entre investigador-entrenador, una limitación del estudio fue no haber logrado dicha colaboración desde el inicio de la experiencia para trabajar conjuntamente, no solo en los bloques de elongación y zona media, sino también en los momentos de aprendizaje técnico y táctico de hockey; para que luego él continuara de manera autónoma su reformulación y posterior aplicación.

4. Para esta experiencia de diseño solo se consideraron algunos aspectos del modelo TARGET (tarea, autonomía, feedback y grupo) sería interesante que en una próxima experiencia se incorporen los factores tiempo y evaluación. Particularmente destacar la evaluación, puesto que genera instancias de revisión y valoración del desempeño a partir de resultados de aprendizajes alcanzados, son momentos de feedback que aportan información para continuar o modificar la actuación.

5. La cantidad de datos que se genera en un estudio de estas características hace de la tarea de investigar una actividad interesante, pero a la vez muy demandante. En este sentido, a pesar de contar con datos más que suficientes para estudiar un contexto de manera integral, siendo este aspecto altamente positivo, se tomó la decisión de delimitar la temática de estudio para presentar aquella información altamente significativa que sea de utilidad para quienes son los potenciales destinatarios de esta investigación: otros entrenadores.

6. De lo anterior se desprenden las variables emergentes, que sería interesante considerar para posteriores análisis e intervenciones como la expresión y estado emocional (mencionada brevemente en apartados anteriores) y otras tantas más como las concepciones de imagen corporal y la estética corporal, cuerpo femenino y masculino en el deporte, el aspecto económico de la práctica deportiva, el apoyo institucional al desarrollo del deporte, entre otros.

### **Cómo continuar**

Algunas ideas para una próxima experiencia para repensar y mejorar la propuesta llevada a cabo son:

1. El apoyo a la autonomía tanto de los profesores como de los padres contribuye a la motivación intrínseca y al proceso de internalización de los aprendizajes. Por lo tanto, aquellos entornos que se caractericen por promover la autonomía permiten satisfacer de las necesidades psicológicas básicas en diversas cultural (Ryan y Deci, 2009). Con esto nos referimos a la intención de profundizar en el control y elección por parte de los deportistas vinculado al entorno vincular cercano.
2. Considerar en próximos estudios la variable emergente vinculada a las emociones. Este aspecto transversal y que incidió de manera imprevisible en el diseño, fue observado en diversas situaciones como cuando expresaban alegría al lograr la técnica o cuando el resultado era el esperado; frustración y enojo si la ejecución era incorrecta o el resultado no era el adecuado. Esta situación emocional se incrementa en momentos de competencia donde no solo se encuentra en juego la demostración de competencia para sí mismas sino que además la propia habilidad debe ponerse en acción en beneficio del equipo y cumplir con las expectativas (personales, del equipo y del entrenador) a corto y largo plazo en la participación del torneo. Además en las entrevistas las jugadoras señalaron que tienen días buenos y malos incidiendo en la disposición hacia el entrenamiento; más aún, no saben explicar por qué a veces están “pilas” y otras veces “bajoneadas” (en referencia a la predisposición y activación hacia las actividades).
3. Aspectos vinculados con la vida social y su articulación con la práctica deportiva. En este sentido, las jugadoras señalaban su descontento si tenían partidos demasiado seguidos, ya que cuando interfiere con su vida social los fines de semana se percibe tensión. Más precisamente, a estas edades son muy comunes las invitaciones a fiestas de quince y a fin de año los egresos, por tal motivo demostraban descontento al tener compromisos con el torneo, puesto que esto implica no salir, descansar y comer bien, es decir, comprometerse con el entrenamiento invisible.
4. Por último, plantear una intervención articulada entre los entrenamientos semanales y la participación en el torneo, debido a que el torneo es la razón por la cual asisten a los entrenamientos. Es decir el torneo atraviesa la práctica de hockey como meta a corto plazo -los partidos van sucediéndose cada fin de

semana, tratándose de un momento de medirse y evaluar el rendimiento del equipo- y a largo plazo porque al finalizar el torneo obtienen una posición respecto al resto de los equipos y es una manera de valorar el rendimiento final.

Lo mencionado en este apartado permite pensar un próximo diseño a partir de la intervención en un contexto similar para ajustar lo realizado y continuar avanzando en la promoción de ambientes deportivos focalizando en el clima motivacional.

A continuación, en el capítulo 6 se presentará una síntesis acerca de los resultados hallados en cuanto a la motivación y los contextos estudiados en los dos estudios. También se exponen reflexiones acerca de los factores que inciden en la motivación en ambientes deportivos.

## **Capítulo 6**

### **Discusión y aportes de los estudios**

**C**omo parte del capítulo 6 se presentan dos apartados. El primero hace referencia a una interpretación y síntesis acerca de los resultados hallados en cuanto a la motivación y los contextos estudiados. En el segundo apartado se exponen reflexiones acerca de los factores que inciden en la motivación, es decir, aquellas cuestiones que permiten promover ambientes deportivos que favorezcan climas motivacionales óptimos.

## 1. SÍNTESIS Y PRINCIPALES INTERPRETACIONES DE LOS ESTUDIOS

La idea principal que fundamenta la decisión de haber efectuado dos estudios, la podemos resumir retomando la analogía de Torrado (2005) acerca de la fotografía.

Es decir, con el *Estudio I* tomamos una *fotografía* de la motivación en el deporte, a partir de esa imagen estática de los perfiles motivacionales y aspectos sociodemográficos surgió la idea de investigar la motivación haciendo *zoom* en un contexto específico de práctica deportiva, por lo tanto, con el *Estudio II* pasamos a analizar de cerca una *imagen en movimiento*.

En otras palabras, en primer lugar, en el *Estudio I* realizamos una investigación transversal, estadística descriptiva, que en el marco de esta tesis se caracteriza por un análisis a nivel macro social. En segundo lugar, en el *Estudio II* propusimos llevar a cabo una intervención específica -mixta, sistémica y longitudinal- en un nivel micro social, que permitió profundizar y comprender la dinámica de diversas cuestiones sobre la motivación y la incidencia del entorno social de entrenamiento.

Seguidamente, a modo de síntesis, se exponen las principales interpretaciones e ideas que quedaron por decir o que resulta interesante integrar para cada uno de los estudios presentados en los capítulos 4 y 5.

### **Estudio I, algunas cuestiones que quedaron por decir**

Los resultados del primer estudio, dijimos que los perfiles motivacionales resultaron variados, por lo tanto no se puede afirmar que predomine uno en particular. Sin embargo, como ya fue señalado, en el análisis estadístico de los

motivos de práctica deportiva se destacan los relativos al disfrute y al fitness/salud, seguidos por motivos de competencia, de relación con otros (social) y de aspecto físico (apariencia).

De este modo, los tres motivos más mencionados -diversión, fitness/salud y competencia- estarían relacionados al disfrute de la actividad, al bienestar físico y a la eficacia en el desempeño. Es decir, los adolescentes se encontrarían motivados intrínsecamente. El motivo relacionado a la salud indicaría una motivación extrínseca, este dato resulta interesante puesto que señalaría la incorporación de hábitos saludables, siendo de importancia para llevar estilos de vida activos en la adultez.

Recordando que se ha prolongado la vida y que las enfermedades degenerativas son las que afectan a las personas en su vejez (Cerrutti y Binstock, 2009; Chakiel, 2000; Sepúlveda y Gómez Dantés, 1995), estar motivados intrínsecamente en la práctica deportiva y reconocer los beneficios en la salud, es el primer paso en la prevención para una vida larga y saludable que contemple tanto el aspecto físico, el psicológico -aprender y superarse día a día- como el social y emocional de la actividad con otros. Lo anterior coincide con la visión de la Organización Mundial de la Salud respecto a la importancia de la planificación de actividad física y deportiva que considere las dimensiones bio-psico-social de la población a la cual se dirige.

También se mencionó que los resultados permiten pensar en la elaboración de propuestas de actividad físico deportiva orientadas al disfrute a partir de la autonomía en la práctica y la demostración de eficacia en el desempeño personal. Además en la adolescencia los motivos de práctica que se destacan son de comparación y competencia con otros, pero a su vez de aprendizaje y mejora personal (Jara Vega et al., 2009). Entonces, sería más acertado tomar en consideración que son múltiples los aspectos que favorecen la motivación, dejando de lado la idea que los chicos logran motivarse solo con el aspecto competitivo del deporte. En este sentido, si un deportista no logra avanzar y mejorar su nivel deportivo, el cúmulo de experiencias y resultados adversos conllevarán al abandono y, lo que es más grave, al posible rechazo a la actividad física en su adultez.

También mencionamos que la percepción del éxito que tiene el grupo de estudio es promisorio. Es decir, al encontrarse orientados más hacia la tarea se puede pensar en contextos que promuevan prácticas deportivas focalizadas en lograr mejores aprendizajes y una percepción de habilidad centrada en el dominio motriz de la técnica, de situaciones de juego y también en la preparación física, entendiendo al entrenamiento como un todo con una intencionalidad específica. No obstante, no hay que perder de vista que se debe considerar el contexto y los otros significativos (entrenador, compañeros, padres), quienes inciden en la percepción de habilidad de los sujetos y en los logros a conseguir (Martínez Galindo et al., 2010), siendo variables interesantes de analizar y de utilizar en situación de práctica en beneficio de las disposiciones motivacionales que presenten los deportistas.

En el capítulo 4 señalamos que no debe interpretarse un perfil motivacional aislado del contexto vincular próximo. En ese sentido, si se entiende que la familia se comporta como sostén para la realización de los integrantes y que posibilita la integración en la sociedad y el desarrollo como individuos (Arriagada, 2007; Cicchelli-Pugeault y Cicchelli, 1999; Cerrutti y Binstock, 2009), entonces el apoyo hacia la participación deportiva requiere la presencia de determinados aspectos o circunstancias familiares que contribuyan a su desarrollo.

Por consiguiente, los datos sugieren que la participación deportiva requiere una dinámica familiar que la sostenga y la negociación de funciones de cuidado que favorezcan la asistencia a instituciones deportivas, puesto que a pesar de encontrarse en edades adolescentes donde son cada vez más independientes y autónomos, la participación en actividades socioculturales (como las deportivas) requiere de una logística familiar que apoye su participación e integración.

A modo de ejemplo, pensamos en algo tan simple y cotidiano como el acceso a ropa deportiva, lo cual no solo implica recursos económicos sino también involucra tareas domésticas que acondicionen el equipamiento para su uso para el entrenamiento y los partidos del fin de semana. Indudablemente, el ingreso del trabajo de los padres permite afrontar los gastos que requiere la participación en deportes federados. Más aún, si reconocen la importancia de ocupar el tiempo libre de los adolescentes en una actividad fuera de los horarios escolares, como la

práctica deportiva, entonces el entorno familiar contribuye al desarrollo de sus integrantes, la socialización y a un estilo de vida activo.

En fin, nos referimos tanto a la disponibilidad de tiempo y recursos necesarios debido al costo de las instituciones, el equipamiento que requiere la práctica y el tiempo dedicado a la misma, como a la dinámica y organización familiar que contribuye y propicia la realización de actividades extraescolares que son valiosas para los adolescentes.

### **Estudio II, integrando ideas**

Para el Estudio II se realizaron consideraciones más detalladas en las conclusiones finales, es por eso que aquí mencionaremos algunas cuestiones centrales sobre lo realizado en un intento de integrarlas.

El Estudio II tuvo como propósito la comprobación de un modelo conceptual referido a la motivación situada, en un contexto genuino de práctica deportiva. Es por eso que no se trata de la elaboración de un manual de entrenamiento para hockey femenino, donde se secuencian y detallan las progresiones para los distintos grupos musculares, diseñando actividades o ejercicios para una determinada categoría según el período del año competitivo. En cambio, la intención fue poner de manifiesto que al posicionarnos desde los planteos del modelo TARGET se pudo generar un entorno de práctica orientado a la tarea, esto es, a la superación y esfuerzo personal, la colaboración, participación activa y autónoma (Duda, 2005; Kaplan y Maehr, 2002; Martínez Galindo et al., 2010)

Se pudo advertir que los factores externos que inciden en la motivación (dimensiones del modelo TARGET) son una alternativa promisorio para programar la práctica deportiva. Para ello se deben considerar las características de la disciplina deportiva, el nivel de rendimiento y conocimientos previos que posean los participantes. No se trata de una receta que siempre funcione de la manera esperada, se trata de un modo de posicionarse con una intencionalidad específica para pensar y promover la motivación en prácticas deportivas.

Otra cuestión interesante de este estudio es que los análisis dan cuenta que el clima de entrenamiento y la disposición motivacional de las jugadoras no dependen ni se encuentran condicionados o causados por un solo factor. Es

decir, los factores contextuales y personales son diversos, el vínculo que se establece entre ellos los hace multidimensionales, imprevisibles y constituyen un desafío. Pensar la motivación en un contexto de aprendizaje no formal, como la práctica de hockey, también requiere generar oportunidades, centrándose en las potencialidades y posibilidades que ofrece el contexto para avanzar y así reducir las limitaciones y adversidades que se presenten.

Por otra parte, basándonos en la experiencia alcanzada a partir de la intervención, podemos decir que la práctica de un deporte en equipo constituye un entorno donde lo personal y lo colectivo deben entenderse de manera integrada, ya que tanto el desempeño individual como grupal pueden favorecer metas de aprendizaje y de resultado, siendo ambas metas importantes especialmente cuando se trata de deportes competitivos. Si bien reconocemos no es tarea fácil coordinar las expectativas personales, grupales, institucionales y del entorno vincular cercano de las jugadoras, la clave parece estar en propiciar ocasiones para el aprendizaje desde una perspectiva situada (Bruner, 2003; Cole, 1999), identificando qué es significativo para ese grupo, puesto que conforman un sistema social de aprendizaje (Rogoff, 1995; Wegner, 2010) con el cual se identifican a través de la práctica deportiva.

En fin, tuvimos las dificultades propias de toda investigación; sin embargo en este momento podemos afirmar que la satisfacción es mayor al saber y comprobar que se produjeron algunos cambios, que registramos en entrevistas, charlas informales y espontáneas, en momentos del entrenamiento que no eran significativos para las jugadoras<sup>52</sup>. Por lo tanto, hacemos un llamado a la comunidad de entrenadores y profesores a repensar y revisar las prácticas deportivas con la convicción de que es posible lograr aprendizajes de habilidades y destrezas (físicas, técnicas y tácticas) que sean significativas para quienes conforman los entornos de práctica, acompañados siempre de una actitud positiva y proactiva.

---

<sup>52</sup> También fue grande la satisfacción cuando en una de las entrevistas una jugadora preguntó: *¿Hasta cuándo te quedás? ¿y te podés quedar para siempre? (AE)*

## 2. PROMOVER CONTEXTOS DEPORTIVOS PROMISORIOS

La intención de este apartado es entusiasmar a quienes realizan su trabajo con adolescentes en contextos deportivos y convencerlos de que son potenciales y potentes generadores de experiencias altamente positivas, en edades (¿complicadas?) donde pareciera predominar el desgano y la incertidumbre.

Advertimos que vamos a tomarnos algunas libertades para expresar lo que realmente queremos decir, lo cual será ambientado en un contexto particular. Esperamos sepan comprender que se trata de llamar la atención al lector.

Comencemos, *todos a sus puestos...*

### **Preparados, listos...**

*Iniciemos con un trote suave por todo el lugar.*

*Como parte de la entrada en calor,* solicitamos posicionarse desde una postura optimista para pensar en ambientes deportivos promisorios, porque estamos convencidos que contamos con infinitas posibilidades si miramos a nuestras prácticas cotidianas con otros ojos. En caso de que se dificulte enfocar, recomendamos consultar, indagar, movilizarse para favorecer la *irrigación* de ideas y, especialmente, nunca dejar de intentarlo, porque eso es lo que esperan los adolescentes: que su entrenador crea que ellos son capaces, que los van a apoyar y seguirán insistiendo hasta que lo logren porque son valiosos.

*Para aumentar las pulsaciones un poco,* retomaremos algunas consideraciones centrales sobre el deporte y la motivación situada (*si están cansados sigan caminando no se detengan*).

El deporte forma parte de la sociedad y la cultura, es decir, se trata de un espacio de socialización, identificación y, consecuentemente, de interrelaciones y producción de significados. Ahora bien, por qué algunas personas se encuentran más atraídas que otras a la práctica; esta fue una de las cuestiones que procuramos responder a partir de los estudios realizados en contextos de

actividad deportiva donde encontramos adolescentes motivados, ya que es una actividad extraescolar y nadie estaría obligándolos a participar.

Al indagar acerca de la participación en actividades deportivas nos encontramos con un ámbito heterogéneo para su estudio. Se trata de ambientes de interacción que impulsan a los sujetos a participar, persistir y abandonar, como a desistir en el intento de mejorar y aprender. Como bien hemos señalado a lo largo del trabajo, los motivos que influyen en la decisión de las personas para iniciar y continuar en la práctica física y deportiva son diversos (Moreno y Cervelló, 2010; Riccetti y Chiecher, 2011 y 2013; Ryan y Deci, 2009), siendo la edad un factor fundamental que permite diferenciar los motivos para adecuar la práctica (Jara et al., 2009).

Por consiguiente, se debe atender tanto a los factores personales como contextuales para una mejor comprensión sobre la motivación (Allen, 2003; Duda, 2005; Frederick-Recascino, 2002; Paoloni, 2010).

La participación en cualquier contexto de práctica deportiva exige un compromiso físico, psicológico y social. Por lo tanto, la promoción de entornos deportivos promisorios también exige tomar en consideración el vínculo entre los diversos factores que intervienen en el proceso de decisión, que tiene como resultado una acción concreta, que se pone de manifiesto en un contexto sociocultural que define las oportunidades y límites del comportamiento puesto en acción (Maehr y Zusho, 2009). Esto es, los factores personales (motivación intrínseca, sentimiento de competencia y necesidad de autonomía, orientación al ego y la tarea) y externos de la motivación (clima ego y tarea, motivación extrínseca, necesidad psicológica de relación con los demás, TARGET). Ambos aspectos al combinarse positivamente favorecen la persistencia en la práctica (aprendizaje) y mayores posibilidades de obtener un buen resultado.

*Elonguemos un poco, cada uno a su ritmo, para prepararnos para el último esfuerzo.*

Entonces los contextos deportivos se caracterizan por ser multidimensionales, por tal motivo habría que pensar en ambientes de entrenamiento flexible y adaptable a las circunstancias.

Resulta necesario que quienes estén a cargo logren reconocer, interpretar y explicitar (y por qué no registrar en algún lugar) las características y expectativas institucionales, de los adolescentes y también las propias del entrenador. No es tarea fácil y es un trabajo extra que rara vez es reconocido, pero cumple la función de ubicarnos en el entorno para pensar en el propósito, la meta de ese deporte y más importante aún, comprometerse con uno mismo y con los demás para propiciar el crecimiento individual y grupal.

En otras palabras, hacer explícitas las metas y las intenciones en distintos niveles: el torneo, la temporada que corresponda desarrollar, en cada entrenamiento y para cada actividad. También hay que propiciar el diálogo (hablando la gente se entiende), porque siempre son más las cosas que no conocemos de los deportistas y su historia. En ese sentido, la experiencia con el equipo de hockey puso de manifiesto que a veces es en lo desconocido donde reside lo verdaderamente significativo, en las historias personales y familiares. Por ejemplo, una jugadora de hockey insistía frecuentemente al entrenador para ser la arquera, conversando con ella explicó que el padre también era arquero en un equipo de fútbol y se sentía identificada con esa posición porque podía pedirle ayuda y aprender de alguien que era altamente significativo para ella y que además asistía a todos los partidos para verla.

Otro ejemplo es el de un grupo de sóftbol donde los integrantes del equipo de primera división (mayores de 18 años) se encargaban de organizar encuentros<sup>53</sup> con otras instituciones para que las categorías formativas adquirieran experiencia y así lograr que se implicaran en la práctica del deporte aprovechando lo atractivo que resulta medirse con otros.

Lo señalado anteriormente plantea la necesidad de pensar cuál es el conocimiento y las prácticas que son consideradas significativas por los quienes forman parte del equipo (comunidad de práctica), donde tanto los jugadores que recién se inician como lo que ya tienen experiencia deportiva (miembros novatos y expertos) cumplen un rol activo que contribuyen a las metas institucionales, promoviendo la participación y negociación de lo que está en juego (Rogoff, 1995).

---

<sup>53</sup> Hasta ponían a disposición del entrenador los autos cuando tenían que realizar viajes a localidades de la región y comentaron que todo lo “hacían a pulmón”.

Finalmente, proponemos mirar la adolescencia como una etapa de emociones intensas, de experiencias que apasionan y movilizan a seguir intentándolo, y por qué no, una etapa de infinitas oportunidades, las cuales permitirán definir y construir la identidad en entornos promisorios como los deportivos.

Los invitamos a apasionarse, ser curiosos y creativos con su trabajo porque es valioso para los adolescentes que participan, para sus familias, para la institución y la sociedad.

*Inhalen al mismo tiempo que suben los brazos, mantenemos, y exhalen bajando los brazos.*

*¡Buen trabajo!*

Sólo resta finalizar el recorrido. En el capítulo 7 proponemos nuevas direcciones y apertura a indagaciones acerca de la motivación en contextos deportivos.



## **PARTE III**

### **APORTES Y REFLEXIONES FINALES**

## **Capítulo 7**

### **Ideas, más y más ideas...**

**I**niciamos el primer capítulo de esta tesis exponiendo dos ideas iniciales que, de manera transversal, fueron guiando la lógica teórica y metodológica del presente trabajo. Llegados a este apartado -tan apartado de las primeras páginas- nos referiremos a aquellas ideas iniciales y a las que surgen de los estudios que hemos presentado; las cuales permiten plantear nuevas direcciones y apertura a indagaciones en la investigación acerca de la motivación en contextos deportivos. Aquí exponemos a modo de síntesis las reflexiones finales que dan cuenta no solo de los aportes, sino también de los desafíos del trabajo realizado.

Sólo resta que comencemos el recorrido final para luego iniciar un nuevo camino de indagación.

## **1. IDEAS INICIALES Y APERTURA A NUEVAS DIRECCIONES**

Las decisiones en una investigación parten de ideas que luego irán tomando forma con un poco de rigurosidad y también con una pizca de fantasía, que se irán articulando de manera lógica y coherente para darle sentido a lo que queremos estudiar (Donolo, 2007). Es por eso que a lo largo de este trabajo dos ideas iniciales marcaron el norte de las decisiones tomadas. Una primera idea señala la necesidad de una perspectiva que atienda a lo multidisciplinario y multidimensional en el estudio del deporte en ciencias sociales. Al respecto, hemos mencionado reiteradamente que las áreas temáticas en la investigación sobre deporte son diversas, por lo tanto plantea la articulación de ámbitos del conocimiento para su estudio (Riccetti y Chiecher, 2010). La segunda idea, sostiene que aquello que queremos indagar en ámbitos deportivos -motivación y aspectos sociodemográficos- debe ser tratado en contexto, situados en la realidad en la que acontecen para lograr una mayor comprensión.

Ambas ideas permitieron comprender y profundizar en el conocimiento de la dinámica de los aspectos intrínsecos y extrínsecos de la motivación, así como la incidencia del entorno social de entrenamiento. Más precisamente, los estudios presentados señalaron algunas alternativas para ser aplicadas, las cuales involucran a las personas, al entorno del entrenamiento y al contexto que rodea la práctica deportiva: familia, amigos e institución deportiva.

La práctica deportiva es en sí misma valiosa porque comprende una serie de beneficios físicos, psíquicos, afectivos y sociales; más aún, su potencial reside en proporcionar espacios extraescolares a partir de una actividad sociocultural altamente significativa para el presente y futuro de los adolescentes. Es importante que las nuevas generaciones (y todas las personas) desarrollen sus potencialidades en ambientes promisorios e innovadores donde además de disfrutar se beneficien de la práctica deportiva.

Por otra parte, los contextos deportivos cumplen la función de crear espacios de integración y pertenencia social debido a la identificación y el sentimiento de pertenencia que éstos generan (Elias y Dunning, 1992). Asimismo, vale recordar que el deporte forma parte de las prácticas culturales masivas y de *la mundialización de la cultura* (Alabarces, 2000) y como tal, es promovido como bien social por el gobierno. Entonces, se pueden identificar múltiples dimensiones en distintos niveles: social, institucional, familiar, personal. De ahí la importancia de interpretarlo de manera situada, ya que se trata de personas que participan con una intencionalidad particular en un entorno simbólico y cargado de significados (Marques et al., 2008b). Desde una perspectiva macro social, se sugieren y requieren políticas transversales que respondan a las características de las sociedades en transición, consecuentemente a las nuevas realidades de las familias, que favorezcan la integración y el acceso de sus miembros en diversas actividades significativas para el bienestar individual y de la sociedad en su conjunto. En ese sentido, la prevención y promoción de la salud es considerada un hecho colectivo, una cuestión de salud pública y de Estado; mientras que el deporte es un vehículo social y de formación que también requiere de políticas públicas<sup>54</sup>. Entonces, si en Argentina la población urbana superó el 85% en 2005, sumado a los cambios demográficos que continúan produciéndose (aumento de la esperanza de vida, mayor dependencia de adultos mayores y menor dependencia de niños, salida al mercado laboral de la mujer; aumento de enfermedades no transmisibles), el impacto social es múltiple y esto afecta directa o indirectamente a la familia y a sus miembros (Cerrutti y Binstock, 2009).

Desde una perspectiva micro social, el contexto sociocultural también define las oportunidades y límites del comportamiento puesto en acción (Maehr y Zusho, 2009) en un entorno de práctica deportiva. Más aún, el deseo de relación con otros, la búsqueda de contacto y amistad (Allen, 2003) siendo una de las necesidades psicológicas universales que en la adolescencia si se satisface favorece la construcción de relaciones significativas, el sentimiento de pertenencia e integración en una comunidad de práctica como la deportiva, donde al mismo tiempo que participa e interactúa con otros construye su identidad (La Guardia y Ryan, 2002).

---

<sup>54</sup> Conferencia de cierre del XVIII Congreso de Medicina del Deporte, realizado el 7, 8 y 9 de noviembre de 2013 en la ciudad de Río Cuarto, presentada por el médico Cayetano Bellomio, Presidente de la Federación Argentina de Medicina del Deporte.

Con lo desarrollado queremos destacar que el estudio del deporte se caracteriza por trascender fronteras disciplinares e integrar diversidad de aspectos.

A continuación presentaremos algunas propuestas y cuestiones que nos interesa continuar indagando.

### **Qué nos queda por hacer**

Como apertura a nuevas direcciones en la investigación sobre la motivación en contextos deportivos, destacar la importancia y lo interesante de continuar con el estudio de la motivación a partir de una mirada socio-afectiva planteada por diversos autores (Chiecher, 2009; Moreno y Camacho, 2006; Paoloni, 2010; Vera Lacárcel, 2011).

En este sentido, con el Estudio I sobre los perfiles motivacionales y las variables sociodemográficas informadas por los adolescentes, surge la inquietud de conocer qué sucede en distintos barrios de la ciudad, en deportes y actividades ofrecidas en clubes y vecinales, es decir, realizar un relevamiento de la situación y programas que se ofrecen. Resultaría interesante plantear una investigación que sea representativa de la realidad de la ciudad de Río Cuarto para pensar programas comunitarios y barriales de actividad física deportiva adaptados a las condiciones sociodemográficas, necesidades sanitarias y también según los motivos por los cuales la población participa o participaría en actividades físicas para adecuar la programación.

Si bien es valioso contar con estadísticas nacionales, latinoamericanas y mundiales sobre prevención, promoción de la salud y niveles de actividad física, en el ámbito demográfico se advierte la diversidad que pueden presentar los promedios acerca de circunstancias demográficas, económicas y de bienestar a nivel regional (Arriagada 2007). Es por eso que la propuesta es enfocarse en una localidad; a su vez, se estaría ampliando la mirada respecto al trabajo realizado en el Estudio I.

Por otra parte, para futuras intervenciones, como la realizada en el Estudio II, un desafío que se plantea para contextos tan inesperados como los deportivos, es proponer un diseño colaborativo entre entrenador y deportistas; es decir, una propuesta que permita concensuar y articular las expectativas de quienes están involucrados en la práctica. En el Estudio II tuvimos en cuenta lo manifestado por las

jugadoras para la puesta en marcha de la propuesta, no obstante lo que estamos planteando es lograr un verdadero trabajo colaborativo y además incluir de manera activa a quienes son los destinatarios de la experiencia.

Hemos mencionado de manera explícita que el trabajo realizado en el Estudio II no tuvo como propósito generalizar la propuesta a otras prácticas deportivas, ya que los procesos motivacionales varían según las características del entorno y de lo que sucede en el mismo a lo largo del tiempo. Las orientaciones que provienen del estudio realizado tienen la intención de ser guías que ayuden a continuar pensando, profundizando a favor de prácticas más comprometidas del entorno y de quienes participan. Es por eso que se requiere de un conjunto de investigaciones de diseño sobre esta temática que permitan ampliar los hallazgos y conocimientos sobre los aspectos motivacionales en el deporte para sacar conclusiones ajustadas a otras realidades.

Existen evidencias de que el estudio de la motivación situada no puede aislarse y desvincularse de otros ámbitos y temas de investigación; se recomienda utilizar procedimientos cuantitativos y cualitativos desde una perspectiva amplia y a largo plazo (Duda, 2005). De este modo, se propone abrir el campo e indagar los aspectos motivacionales vinculados a la autoestima, la percepción de habilidad, la imagen corporal, los aspectos emocionales y afectivos (ansiedad, disfrute, satisfacción, agresión). Es por eso que también nos interesa indagar acerca de los posibles vínculos entre motivación y clima emocional, puesto que el aspecto afectivo fue identificado como una de las principales variables emergentes del Estudio II. Más aún, se observó que el aspecto emocional se manifiesta promoviendo o impidiendo la participación y el aprendizaje. Consecuentemente, incide en el compromiso, en la participación, el desempeño, la integración grupal y el sentimiento de pertenencia que es inherente a la práctica de un deporte.

En ese sentido, queremos dejar explícitas dos ideas que al respecto tiene Paoloni sobre el estudio de la emoción en ámbitos educativos<sup>55</sup>.

Paoloni (en prensa) realiza una revisión sobre las emociones en el aprendizaje señalando que son multidimensionales y en ellas se integran diversos aspectos:

---

<sup>55</sup> Expresamos nuestro agradecimiento a Paola Paoloni por haber compartido esas ideas, las cuales estarán disponibles en un libro que se encuentra en prensa y se titula: *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de las prácticas educativa*. Siendo sus editores Paola Paoloni, María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández.

subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales. A su vez, las emociones poseen *componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos*. Por lo tanto, cada aspecto y componente puede ser estudiado desde una perspectiva situada e integral que no pierda de vista el contexto y las interacciones (Paoloni, en prensa).

La investigación acerca de la emoción en educación tiene un énfasis reciente y su estudio resulta interesante por distintas razones, a saber: está vinculado con el bienestar subjetivo, la incidencia en el aprendizaje y los logros, también influye en la calidad de la comunicación y consecuentemente en la enseñanza y las interacciones, más aún, lograr una mayor comprensión sobre las emociones posibilita el diseño de experiencias para el desarrollo de emociones adaptativas según las características del entorno de aprendizaje (Paoloni, en prensa).

El bienestar subjetivo, que posee un alto componente afectivo, es un aspecto relevante para el estudio de la calidad de vida de las poblaciones y de grupos particulares. Recordemos que la calidad de vida es una representación social que comprende aspectos subjetivos -felicidad, realización personal, placer- y también objetivos vinculados con las oportunidades del entorno y la satisfacción de necesidades básicas (Bettine et al., 2009). De este modo, se puede pensar que el estudio de las emociones en ámbitos de actividad física y deportiva abre líneas de investigación relacionadas al bienestar percibido por las personas y a la satisfacción por realizar ejercicio físico.

En relación con la satisfacción con la vida y la actividad física, concepto que refiere a la evaluación de las experiencias vividas de manera positiva, un artículo de revisión sobre esta temática (González Serrano et al., 2013) menciona una serie de estrategias que propician entornos más adaptables a las necesidades de las personas que participan, generando mayor grado de satisfacción, por consiguiente, se incrementa la motivación y posibilidades de permanecer en la práctica.

Las estrategias que los autores desarrollan son numerosas (González Serrano et al., 2013), algunas hacen referencia a la Teoría de la Autodeterminación y de las Metas de Logro, como así también al modelo TARGET:

- Promover la competencia auto-percibida.
- Diseñar actividades basadas en la variedad.
- Establecer objetivos de dificultad moderada.
- Dar posibilidades de elección en las actividades.
- Explicar el propósito de la actividad para que aumente la percepción positiva de la actividad, el compromiso y el sentido de la autonomía.
- Tener en cuenta la información que ofrece el practicante.

- Fomentar la relación entre los practicantes.
- Concienciar a las personas de que la actividad es mejorable a través de la Práctica.
- Variar la agrupación distribuyendo a los participantes de forma flexible y heterogénea, posibilitando múltiples formas de agrupamiento.
- Utilizar criterios de evaluación relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, implicando al participante en la evaluación, siendo de carácter privado (para evitar la comparación social) y significativo (de aspectos concretos).
- Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.
- Eliminar pensamientos y sentimientos negativos.
- Fomentar la autonomía.
- Generar un ambiente de práctica agradable.
- Promover la comunicación.
- Conocer las perspectivas del grupo.

Por otra parte, a partir del trabajo de campo realizado en los dos estudios, podemos decir que nuestra percepción con respecto a que los entrenadores deben entusiasmarse para influir positivamente en los deportistas fue acertada. Paoloni (en prensa) expone hallazgos de investigaciones en el ámbito educativo donde no solo el entusiasmo y actitud positiva de los docentes, también el de los padres, (nosotros agregamos institucional), promueve el entusiasmo por aprender en los estudiantes. Por lo tanto, en el ámbito del deporte y la actividad física se abre un campo de conocimiento promisorio con el estudio de los componentes afectivos y la satisfacción en la participación, vinculados a la motivación y considerando distintos niveles de profundidad en su tratamiento.

## **2. DESAFÍOS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA**

Un desafío que se plantea a partir del Estudio I es la necesidad de contar con suficiente evidencia empírica para poder establecer relaciones causales que permitan profundizar en los motivos y razones que subyacen en los datos estadísticos sobre los perfiles motivacionales de los adolescentes. Si bien la sensación que queda luego de analizar los datos es que se podría haber profundizado en los hallazgos a partir de una muestra más numerosa o con entrevistas a los sujetos y a sus familias, también es cierto que el trabajo realizado abre nuevos interrogantes y propuestas a las que ya referimos en el apartado

anterior; tales como ahondar en los hallazgos y sus significados a partir de entrevistas puntuales a informantes claves (directores de las instituciones, entrenadores, deportistas con un perfil motivacional alto y bajo); así como ampliar el estudio con una muestra representativa de toda la ciudad.

Por lo tanto, la realización de un estudio descriptivo transversal sugiere ahondar en los hallazgos acerca de las metas disposicionales y su interacción con los factores situacionales, ya que los planteos acerca de la motivación enfatizan en una mayor diversidad de razones y motivos que permiten explicar la complejidad del estudio de la motivación situada.

Algunas razones por las cuales realizamos el Estudio II ya fueron expuestas en el capítulo 6, aquí señalaremos que la metodología conocida como estudios de diseño (Rinaudo y Donolo, 2010; van der Akker et al., 2006) generó múltiples desafíos en cada una de las etapas, puesto que antes de intervenir se prepara un diseño instructivo, luego se pone en marcha la experiencia diseñada, mientras tanto se recogen datos, se realizan análisis, interpretaciones y finalmente se elaboran conclusiones que permiten generar otro diseño más ajustado.

Esta metodología -mixta y sistémica- evidencia que el principal desafío se encuentra en proponer estrategias de manera generalizada, ya que el estudio fue realizado en un contexto específico. Siendo ésta una de las características de las investigaciones cualitativas sobre motivación que señalan Kaplan y Maehr (2002). Sin embargo, si bien se trata de una limitación propia de este tipo de estudios, es sumamente relevante la oportunidad de intervenir y generar conocimientos desde prácticas reales que suceden en un tiempo y espacio particular, y donde se tienen en cuenta las voces de quienes participaron. Es decir, favorecer y aportar conocimiento a las prácticas que acontecen en contextos naturales (van der Akker et al., 2006).

Además, la propuesta diseñada se lleva a cabo en un entorno complejo donde interactúan múltiples variables, por tal motivo se reconoce que inciden diversos aspectos socioculturales, algunos más generales y globales, y otros más específicos y propios del entorno, puesto que se trata de un contexto real en el que se interviene (Rinaudo y Donolo, 2010). Esto es, entender las variables como interdependientes para lograr una mayor comprensión de la realidad, integrando la información aportada por distintas estrategias de indagación. Esta complejidad en el acceso, registro e integración de la información conlleva tomar decisiones a lo largo de la intervención acorde a las metas propuestas.

Las investigaciones basadas en diseño se caracterizan por sustentarse en teorías; por ser intervencionistas y orientadas por metas; son iterativas; transforman el contexto donde intervienen; metodológicamente inclusivas y flexibles; son pragmáticas e implican una serie de fases (Garello, 2011; Melgar, 2012; Rinaudo y Donolo, 2010; van der Akker et al., 2006).

Por lo tanto, teniendo presente las características enunciadas anteriormente, junto con la complejidad de indagar acerca de la motivación situada al considerar la interacción de diversas variables contextuales y personales expuesta a lo largo del trabajo; creemos que la metodología elegida permite atender a esa diversidad y complejidad de situaciones, al mismo tiempo innovar y orientar las prácticas a partir de propuestas reales que ponen a prueba teorías y generan nuevos lineamientos en contextos naturales. Es en ese sentido que las investigaciones basadas en diseños son desafiantes para quien decide profundizar en la realidad de las prácticas educativas (formales y no formales)

### **3. APORTES QUE INSPIRAN**

A lo largo de este trabajo intentamos aportar a una mayor comprensión sobre la disposición motivacional de adolescentes que participan en contextos de práctica deportiva. Primero lo hicimos desde una mirada macro y luego nos acercamos a estudiar un contexto deportivo para conocer lo que sucedía día a día.

A partir del recorrido realizado en los estudios, creemos que tanto en contextos formales como no formales, estudiar las potencialidades y alcances de la motivación favorece el proceso de aprendizaje y de entrenamiento evitando experiencias perjudiciales y favoreciendo el sentimiento de competencia, partiendo de las capacidades y habilidades de los participantes y promoviendo interacciones positivas. Conocer los perfiles y climas motivacionales permite planificar y ofrecer conocimientos y experiencias significativas que se ajusten a las necesidades de los participantes.

Llegados a este punto la ansiedad por finalizar va en aumento, pero antes queremos compartir las siguientes ideas.

## Contextos inesperados... entornos con infinitas oportunidades

La experiencia obtenida en un estudio descriptivo y posteriormente en un entorno de práctica deportiva particular nos permite decir que se deben afrontar los ambientes inesperados con optimismo. Es decir, pensar los entornos de relaciones, interacciones y acontecimientos inesperados como potenciales promotores de infinitas oportunidades.

Se trata entonces de mirar las prácticas deportivas cotidianas desde diferentes perspectivas, de tomar posiciones e intentar cosas simples que atiendan a las creencias motivacionales de los deportistas, a un clima de entrenamiento adecuado y así entusiasmar a quienes están a cargo de proveer apoyo institucional.

A continuación se exponen algunas ideas *poderosas* para pensar los entornos de práctica deportiva, las cuales contienen enunciados interesantes y orientan posibles acciones sobre el proceso educativo desde un marco general. En fin, creemos que son poderosas porque su valor reside en los atributos claves -“*súper poderes*”- que transmiten a quienes se interesan por mejorar su labor cotidiana en contextos de aprendizajes como los deportivos.

Desde el enfoque sociocultural (Bruner 1995 y 2003; Cole 1999; Vygotski, 1988) la educación se entiende en un sentido amplio, puesto que se reconoce que se produce en diversos contextos (formal, no formal e informal), donde las personas involucradas identifican situaciones de aprendizaje, por lo tanto este proceso, el de enseñar y aprender, ocurre en distintos niveles individual y social. En este sentido, tomamos como punto de partida alguna de las conferencias TED<sup>56</sup> sobre educación<sup>57</sup> realizadas en 2013, que si bien se orientan a contextos educativos formales, también resultan interesantes pensarlos en contextos de práctica deportiva extraescolar.

---

<sup>56</sup> TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño, del inglés: *Technology, Entertainment, Design*) es una organización sin fines de lucro dedicada a las *ideas que vale la pena difundir* (del inglés: *Ideas worth spreading*). TED es ampliamente conocida por su congreso anual (TED Conference) y sus charlas (TED Talks) que cubren un amplio espectro de temas que incluyen ciencias, arte y diseño, política, educación, cultura, negocios, asuntos globales, tecnología y desarrollo, y entretenimiento. Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/TED> (22/11/2013).

<sup>57</sup> Se trata de nueve presentaciones realizadas en abril de 2013 en New York, publicadas on-line en mayo de 2013. Todas las conferencias a las que nos referimos se encuentran disponibles en el siguiente link [http://www.ted.com/playlists/125/tv\\_special\\_ted\\_talks\\_educatio.html](http://www.ted.com/playlists/125/tv_special_ted_talks_educatio.html) (consultado el 22/11/2013).

*Vínculos interpersonales y comunicación.* Rita Pierson (en TED Talks Education, 2013) menciona el valor de la conexión humana, de construir relaciones significativas en entornos de aprendizajes, y afirma que “los niños [y adolescentes] no aprenden de personas que no les gustan”.

En este sentido, es interesante entender el vínculo interpersonal como punto de partida para el logro de las metas. Todo vínculo también comprende procesos de comunicación y transmisión de información sobre lo que acontece o está en juego. Al respecto, Rinaudo y Paoloni (2013) señalan que los procesos de feedback deben entenderse como

...un conjunto de interacciones comunicativas situadas en contextos específicos, que toman como su objeto experiencias particulares, involucran una amplia gama de variables y dimensiones -personales y contextuales- e inciden en la orientación, el proceso y los resultados de aprendizaje (Rinaudo y Paoloni, 2013:97)

En ese mismo sentido, Bill Gates (en TED Talks Education, 2013), pone en la mira el feedback hacia los profesores para que puedan mejorar sus prácticas. Señala que todos necesitamos un entrenador, es decir, alguien que oriente e informe acerca del desempeño para aprender y mejorar, porque cuando no se obtuvo la respuesta esperada siempre hay “esperanza que se puede mejorar” (Gates en TED Talks Education, 2013). Por lo tanto, se requiere prestar atención y promover procesos de ida y vuelta donde tanto los deportistas como el entrenador se comuniquen con el propósito de continuar mejorando.

Volviendo a las ideas de Pierson (en TED Talks Education, 2013), pareciera que existen algunas cuestiones simples para poner en práctica, las cuales adecuaremos al contexto deportivo. Primero, entender a los deportistas (sus creencias, expectativas, metas personales) y no solo esperar que ellos entiendan al entrenador, esto es, ponerse en el lugar del adolescente que eligió iniciar una actividad extraescolar. Tomando como punto de partida el entendimiento hacia el otro, y en caso de que sea necesario, reconocer si se cometieron errores, si hay que volver a revisar y explicar una estrategia de juego o una técnica que no fue transmitida de la manera adecuada, o si no fue un buen día y el entrenamiento tuvo una carga emocional negativa. De este modo se generan oportunidades para aprender del error y seguir avanzando, incidiendo en mayor autoconfianza y autoestima.

El entrenador debe demostrar con sus acciones y en el modo de comunicarse una actitud positiva que impactará en la disposición motivacional hacia los desafíos que

se presenten a los deportistas durante los entrenamientos y en momentos de competencia. Es decir, transmitir confianza y seguridad de que todos los integrantes del equipo son capaces de lograr buenos resultados; más aún, *ver el vaso medio lleno* y trabajar desde esa perspectiva. Pudimos observar que las jugadoras de hockey menos hábiles también expresaban su preocupación por no lograr avances en sus habilidades, siempre esperaban que alguien las orientara para realizar un tiro al arco del modo esperado y dejaban de intentarlo cuando no recibían apoyo. Con lo anterior queremos enfatizar nuevamente la importancia de la comunicación y de comenzar a creer que todos los deportistas son capaces, solo necesitan que alguien los guíe.

Para cerrar esta idea sobre los vínculos interpersonales y los procesos de feedback, hacemos nuestras las palabras de Geoffrey Canada: “si los niños [y adolescentes] saben que te niegas a dejarlos fracasar, sienten una presión distinta y no se rendirán tan fácilmente” (en TED Talks Education, 2013).

*La clave del éxito: determinación y persistencia.* Angela Lee Duckworth (en TED Talks Education, 2013), desde una perspectiva motivacional, indaga acerca de quién tiene éxito y por qué en diversos contextos de logro; junto con su equipo encontraron que una característica que sobresalía como predictor del éxito era la determinación. En palabras de Duckworth (en TED Talks Education, 2013)

la determinación es pasión y perseverancia para alcanzar metas muy a largo plazo (...) es tener resistencia (...) aferrarse a su futuro, día tras día, no solo por la semana, no solo por el mes, sino durante años y trabajando realmente duro para hacer ese futuro una realidad. La determinación es vivir la vida como si fuera una maratón, no una carrera a toda velocidad

Advierte que el talento no es sinónimo de determinación, porque quienes son talentosos no logran comprometerse a largo plazo, esta situación explicaría por qué muchos deportistas jóvenes destacados abandonan o no logran desarrollar todas sus potencialidades. Entonces, necesitamos deportistas y entrenadores que posean determinación, constancia y resolución al afrontar los desafíos de la práctica deportiva.

Para lograr la determinación se deben promover prácticas deportivas donde existan altas posibilidades de lograr la meta propuesta, comprometiendo a los participantes a lo largo de todo el proceso para alcanzar el objetivo planteado.

Un dato interesante para el desarrollo de la determinación, es entender que la habilidad a aprender puede variar con el esfuerzo y la revisión de lo realizado, no es un aspecto fijo e innato y, por lo tanto, todos pueden mejorar su desempeño (Duckworth en TED Talks Education, 2013). Lo planteado anteriormente es coherente con la idea de generar climas de entrenamiento orientados a la tarea para propiciar una disposición motivacional ligada a grados de autonomía intrínsecos en los deportistas, que les permita revisar su rendimiento.

Se desprende la importancia de propiciar oportunidades para desarrollar la determinación y perseverancia para continuar intentándolo, porque el error, la equivocación, no es una situación permanente sino circunstancial. Es decir, si en una práctica el deportista no logró realizar correctamente un pase en profundidad, resulta indispensable que a partir del análisis de las acciones se sugiera volver a intentarlo presentando alternativas y concentrándose en la progresión de los movimientos necesarios que luego finalizarán en el resultado deseado. Este proceso debe estar acompañado de feedback externos enfocados en el proceso siendo comunicados de manera positiva.

*Revisar las prácticas e innovar.* Innovar no solo por cambiar sino para propiciar el avance en el deporte y la actividad física con el propósito de atraer y comprometer a más adolescentes evitando abandonos innecesarios, porque la práctica deportiva es una actividad a la cual asisten de manera voluntaria (en contraposición con las escolares que son obligatorias).

Ken Robinson (en TED Talks Education, 2013) señala que todos somos diferentes, por eso las prácticas deportivas deben tomar en consideración la diversidad de los participantes y, consecuentemente, plantear diferentes propuestas que focalicen el trabajo en las potencialidades de los participantes para avanzar en aquellas cuestiones que son más difíciles de afrontar y resolver.

Qué sería de la diversidad de propuestas y la innovación si no somos creativos. Robinson expresa que *la vida humana es inherentemente creativa*:

creamos nuestras vidas y podemos recrearlas a medida que vivimos (...) es la razón por la cual la cultura humana es tan interesante y diversa y dinámica (...) todos creamos nuestras vidas a través de este proceso incesante de imaginar alternativas y posibilidades, y uno de los papeles de la educación es despertar y desarrollar estos poderes de creatividad (en TED Talks Education, 2013)

En ámbitos deportivos se trata de promover la creatividad a partir de la programación de tareas que desarrollen la autonomía y la posibilidad de elección con un objetivo específico, donde las habilidades se articulen para producir innovaciones motrices. La creatividad motriz en su máxima expresión puede observarse en las jugadas magistrales de Luciana Aymar en hockey. Resulta necesario que existan contextos para que las personas prosperen y se desarrollen, ya que

...si cambian las condiciones, dándoles a las personas un sentido diferente de posibilidades, un conjunto diferente de expectativas, un repertorio más amplio de oportunidades, si se abrigan y valoran más las relaciones entre docentes y alumnos, si se les ofrece a las personas el criterio para ser creativos y para innovar en lo que hacen (...) reviven (Robinson en TED Talks Education, 2013)

Por su parte, Ramsey Musallam (en TED Talks Education, 2013) plantea que los profesores deben ser los cirujanos de sus clases, como si tuvieran que salvar vidas en cada intervención. Para llevar a cabo esta tarea propone cuestionar el procedimiento utilizado y aportar sentido a las prácticas a través de la curiosidad de los estudiantes (para nosotros los adolescentes deportistas); propiciando procesos de ensayo y error, revisando el procedimiento (reflexionar) para diseñar otro más adecuado (reflejando en parte el trabajo realizado en el Estudio II a partir de la metodología estudio de diseño).

En cuanto a revisar las prácticas y repensarlas, Duckworth señala que

necesitamos tomar nuestras mejores ideas, nuestras intuiciones más fuertes y necesitamos probarlas. Necesitamos saber si fueron exitosas y tenemos que estar dispuestos a fallar, a equivocarnos, a comenzar todo de nuevo con las lecciones aprendidas (en TED Talks Education, 2013)

En otras palabras, necesitamos entrenadores y profesores determinados para que los deportistas también lo sean.

Con respecto a la curiosidad, Robinson (en TED Talks Education, 2013) afirma que *es el motor del éxito*, generalmente se identifica como un atributo propio de los niños; no obstante, también la hemos observado en las jugadoras de hockey, por ejemplo, al intentar nuevos movimientos con el palo de manera solitaria o en pequeños grupos; también a través de las constantes preguntas para saber más o mejorar un aspecto específico del deporte que es de su interés (como el corner corto, el tiro al arco y el golpe de revés). Dijimos que los deportes extraescolares tienen la ventaja de ser elegidos, son actividades opcionales (no obligatorias), por lo

tanto la curiosidad en saber más sobre la práctica tiene que ser aprovechada para propiciar un entorno de posibilidades altamente significativas para quienes se encuentran involucrados en la práctica. Ese deseo de averiguar y conocer que surge de los participantes posibilita el aprendizaje con un alto nivel de autonomía y autodeterminación, porque proviene de un interés genuino en conocer o perfeccionar alguna habilidad.

Por último, Robinson (en Ted Talks Education, 2013) señala que los maestros son el alma del éxito en las escuelas y que los buenos profesores además de transmitir información también *guían, estimulan, provocan, comprometen*. En nuestro trabajo los entrenadores y profesores de los clubes e instituciones deportivas son el alma del éxito de cada una de las disciplinas deportivas y de la institución a la que representan. De lo anterior se desprende que es importante facilitar el aprendizaje y evitar enfocar todo el proceso en la evaluación, es decir, en los resultados de un partido, del torneo, en cambio propiciar el análisis de la situación y promover el compromiso favoreciendo un entorno de posibilidades. Es en ese sentido que también hay que repensar las prácticas.

*Apoyo institucional.* Recordando que los entrenadores son el alma del éxito y que Rogoff (1995) señala la interacción de tres planos dentro de una comunidad de práctica, aquí enfatizaremos en el plano comunitario/institucional y el apoyo necesario a partir de la promoción del deporte e inversión en el desarrollo profesional de los entrenadores en beneficio de toda la comunidad deportiva.

Ahora bien, si conocer lo que motiva a las personas permite ajustar la oferta y la planificación de actividades deportivas, generar mayor grado de adhesión, satisfacción, compromiso en aprender y promover hábitos de actividad física duraderos (Duda, 2005; Ryan y Deci, 2009); entonces, parece válido pensar que conocer aquello que sucede en las instalaciones deportivas, lo que hacen los entrenadores y los deportistas es también valioso y resulta válido como criterio para que a nivel institucional se avance en propuestas adecuadas a la realidad de cada deporte. Esto es, conocer lo que sucede en la cancha, la pileta, la pista y acercar propuestas institucionales basadas en la realidad de las prácticas.

Ahora bien, ¿por qué los adolescentes abandonarían una actividad que es diferente en sus tiempos y exigencias a las escolares? El abandono deportivo tiene que ver muchas veces con personas involucradas en una situación particular, las causas

pueden encontrarse en la biografía y experiencias previas, también puede deberse a que la práctica es aburrida, irrelevante, incompatible con otras actividades como las escolares y sociales, especialmente a edades adolescentes. Por otra parte, a nivel institucional pueden surgir algunas dificultades vinculadas a la programación y al apoyo que requiere el desarrollo del deporte, de este modo quienes están involucrados no logran sostener la práctica en el tiempo debido a que un alto perfil motivacional no es suficiente para lograr resultados o avanzar en nuevas prácticas. Por lo tanto, el apoyo institucional y la evaluación de las necesidades de cada uno de los deportes también es fundamental como aspecto contextual y externo que incide en la motivación de los entrenadores e indudablemente en sus prácticas y en los deportistas.

Proponemos asumir algunos riesgos y a pesar de las adversidades continuar creyendo que es posible, porque el deporte tiene ese *qué se yo...* un halo de misterio que atrae, donde se producen relaciones personales en ambientes socialmente significativos. El desafío es creer que todos los que se acercan a hacer un deporte son capaces de afrontar la práctica del mismo desde sus posibilidades.

Qué distinto sería si las instituciones y quienes están a cargo de la práctica tuvieran una visión más comprensiva e integral de quienes asisten y de los motivos por los cuales participan como: el gusto por participar, sentirse mejor, relacionarse con otros para lograr un objetivo común y, por qué no, ser *más fuerte* -para afrontar los desafíos, y- *más rápido* -para llegar- *más alto*<sup>58</sup>.

En fin, el deporte es una herramienta educativa poderosa y, como tal, es valiosa para la cultura y la sociedad. El desafío que se nos presenta es continuar generando propuestas que sean novedosas, variadas, atractivas y significativas, orientadas a contextos reales. Es en ese sentido que intentamos contribuir a partir del estudio de la motivación en el deporte. Pero esto no termina aquí, vamos por más, porque lo realizado nos entusiasma y también nos ilusiona a seguir apostando por la investigación en ambientes de actividad física y práctica deportiva para avanzar en esto tan complejo e interesante que es conocer más y más.

---

<sup>58</sup>Se trata del lema de los Juegos Olímpicos modernos. "*Citius, altius, fortius* es una locución latina que significa "más rápido, más alto, más fuerte" (...) La frase fue pronunciada por el barón Pierre de Coubertin en la inauguración de los primeros Juegos de la Edad Moderna, en 1896 (Atenas). El lema fue ideado por el dominico fray Henri Didon para el frontispicio de su Colegio Alberto Magno de París. Didon era amigo de Coubertin" (recuperado de [http://es.wikipedia.org/wiki/Citius\\_altius\\_fortius](http://es.wikipedia.org/wiki/Citius_altius_fortius) consultado el 24/11/2013).

***Fuera de programa***<sup>59</sup>

Llegó el momento de dar una explicación sobre los dibujos que fueron intencionalmente elegidos y colocados en distintas secciones a lo largo de la tesis.

Danilo Donolo, director de este trabajo, insistió reiteradamente que la tesis debía tener personalidad, un rasgo que la diferenciara, poniendo de manifiesto que se trataba de un campo de conocimiento que si bien está vinculado a las ciencias sociales también es autónomo en su producción y construcción de conocimiento. Por lo tanto, requiere que se lo identifique y diferencie; eso es lo que intentamos hacer presentando una portada que permitiera ubicar la temática de la tesis en un contexto particular, el deportivo, donde las interacciones se producen mediadas por el movimiento. En otras palabras, los estudios presentados se vinculan a un ámbito de conocimiento donde el movimiento es el principal protagonista -movimiento a veces libre, otras veces más estructurado- que produce sensaciones a quienes participan o lo observan como espectadores. Es por eso que a partir de las posturas que representan los dibujos quisimos transmitir sensaciones -en movimiento- antes de iniciar la lectura de los apartados; quizás sin pretenderlo, también hayan causado sorpresa, curiosidad o confusión... (*“¿será una tesis de doctorado?”*).

Por otra parte, la producción de conocimiento en educación física y en deporte a nivel nacional advierte un desarrollo incipiente, por tal motivo quienes provenimos de esta área (tan preciada) cuando se trata de embarcarse en la formación de posgrado tenemos que pedir permiso a otros ámbitos que poseen una larga trayectoria y se encuentran consolidados en las Universidades. Esta tesis le pide permiso a las ciencias sociales (en el sentido más amplio que sea posible entender a este campo tan diverso y maravilloso), pero también se trata de dar un paso que deje una marca mientras avanzamos. Es por eso que a partir de la portada quisimos destacar que nuestro trabajo es diferente dentro de las ciencias sociales, por lo tanto requiere una apertura y disposición distinta -hacia ideas ya conocidas y otras no tan conocidas- en cuanto a lo que se espera encontrar en una tesis de doctorado.

Sólo resta decir que seguiremos en movimiento, porque somos inquietos y nos mueve la curiosidad.

---

<sup>59</sup> Frase tomada de Les Luthiers, quienes luego de presentar su show humorístico, realizan una actuación más que denominan “fuera de programa”. Más información sobre el grupo en <http://www.lesluthiers.com/> y [http://es.wikipedia.org/wiki/Les\\_Luthiers](http://es.wikipedia.org/wiki/Les_Luthiers)



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, R. (2007) Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas. En Arriagada, I. (Coord.) Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros. CEPAL y UNFPA. Chile: Naciones Unidas, pp. 187-199.
- Aisenstein, Á.; Ganz, N. y Perczyk, J. (2001) El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. Revista Digital Educación Física y Deporte, año 6, nº 30, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd30/depesc.htm>
- Alabarces, P. (1998) Desborde, exceso y ausencia: los estudios sobre deporte en la comunicación, la antropología y la sociología latinoamericanas. Nueva Sociedad nº 154, Marzo-Abril, pp. 74-86.
- Alabarces, P. (2000) Los estudios sobre deporte y sociedad: objetos, miradas, agendas. En Alabarces, P. (coord.) Peligro de Gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina, CLACSO, Buenos Aires. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/deporte/intro.pdf>
- Alabarces, P. (2008) Fútbol y patria. El fútbol y las narrativas de la nación Argentina. Buenos Aires: Prometeo.
- Allen, J. (2003) Social Motivation in Youth Sport. Journal Of Sport & Exercise Psychology, nº 4, vol. 25, pp. 551 -567.
- Altuve, E. (2005) ¿Por qué los movimientos sociales y políticos antiglobalización nunca han cuestionado al deporte? Revista Digital Educación Física y

- Deportes, año 10, n° 90, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd91/antiglob.htm>
- American College of Sports Medicine (1999) Manual ACSM para la valoración y prescripción del ejercicio. Barcelona: Paidotribo.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, n°3, vol. 84, pp. 261-271.
- Ansaldi, W. (2006) La construcción de nuevos paradigmas en Ciencias Sociales: los desafíos del Siglo XXI. En Andrade, L. (coord.) *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir*. Buenos Aires, Miñó y Dávila, pp. 43-68.
- Archetti, E. (1985) Fútbol y ethos. Buenos Aires, FLACSO, Serie Investigaciones.
- Archetti, E. (2005) El deporte en Argentina (1914-1983). *Trabajo y Sociedad*. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas, n° 7, vol. VI, Santiago del Estero.
- Arriagada, I. (2004) Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. En Arriagada I. y Aranda, V. (Comp.) *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. CEPAL, Serie Seminarios y Conferencias, n° 42. Chile: Naciones Unidas, pp. 43-73.
- Arriagada, I. (2007) Transformaciones familiares y políticas de bienestar en América Latina. En Arriagada, I. (Coord.) *Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros*. CEPAL y UNFPA. Chile: Naciones Unidas, pp. 125-152.
- Arriagada, I. (2009) La diversidad y desigualdad de las familias latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, vol. 1, pp. 9-21.
- Balaguer, I.; Castillo, I.; Duda, J. y Tomás, I (2009) Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, n° 1, vol. 18, pp. 73-83.
- Barbero, J. I. (1994) Introducción. En *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Genealogía del Poder/23, Ediciones de la Piqueta.
- Bettine, M. A.; Gutierrez, G. y Marques, R. (2012) *Qualidade de vida. definição, Conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH/USP.
- Bianchi, S. y Brinnitzer, E. (2000) Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores. En *Revista Digital Educación Física y Deporte*, año 5, n° 26, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd26/adoles.htm>
- Binstock, G. (2012) La fecundidad y la nupcialidad en Argentina. *Revista electrónica Cuestión de Derechos*, n° 3, pp. 7-9. Recuperado de <http://www.cuestiondederechos.org.ar/pdf/numero3/Numero%203%20-%20Articulo%201.pdf>
- Bourdieu, Pierre (1988) Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 127-142.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1993) Deporte y clase social. En Brohm, J. *Materiales de Sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta, pp. 57-82.
- Bourdieu, P. (1997) Los juegos olímpicos: Programa para un análisis. En *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, pp.119-124.

- Bourdieu, P. (2000) Programa para una sociología del deporte. En Cosas dichas. Barcelona: Gedisa, pp. 173-184.
- Brohm, J-M. (1994) 20 tesis sobre el deporte. En Materiales de sociología del deporte, Madrid: Genealogía del Poder/23, Ediciones de la Piqueta.
- Bruner, J. (1995) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castañer, M.; Camerino, O. y Anguera, M. (2013) Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. En Apuntes. Educación Física y Deportes, nº 112, 2º Trimestre (abril-junio), pp. 31-36.
- Castillo, I.; Balaguer, I. y Duda, J. (2000) Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. Revista de Psicología del Deporte, nº 1-2, vol. 9, pp. 37-50.
- Castillo, I.; Álvarez, O. y Balaguer, I. (2005) Temas de investigación sobre aspectos psicosociales del deporte a través de la base de datos psycinfo (1887-2001). Revista de Psicología del Deporte, nº 1, vol. 14, pp. 109-123.
- Cayuela Maldonado, M. J. (1997): Los efectos sociales del deporte: ocio, integración, socialización, violencia y educación. Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics UAB. Recuperado de [http://olympicstudies.uab.es/pdf/wp060\\_spa.pdf](http://olympicstudies.uab.es/pdf/wp060_spa.pdf)
- Cerrutti M. y Binstock, G. (2009) Familias latinoamericanas en transformación: desafíos y demandas para la acción pública. Serie Políticas Sociales, nº 147. Santiago de Chile: CEPAL y UNFPA. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/37438/sps147-Familias-latinoamericanas.pdf>
- Cervelló E.; Escartí, A. y Balagué, G. (1999) Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. Revista de Psicología del Deporte, nº 1, vol. 8, pp. 7-19.
- Cervelló, E.; Santo-Rosa, F.; Calvo, J.S.; García, T.; Jiménez, R. y Iglesias, D. (2007) Young Tennis Players Competitive Task Involvement and Performance: The Role of Goal Orientations, Contextual Motivational Climate, And Coach-Initiated Motivational Climate. Journal of Applied Sport Psychology, vol.19 nº 3, pp. 304–321.
- Chackiel, J. (2000) El envejecimiento de la población latinoamericana: ¿hacia una relación de dependencia favorable? Santiago de Chile: CEPAL, Serie Población y Desarrollo.
- Chiecher, A (2006) Interacciones profesor-alumno en contextos presenciales y virtuales de enseñanza universitaria. En Donolo, D. y Rinaudo M. C. (Eds.) Enseñar y aprender. Interacciones en contextos presenciales y virtuales. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 55-278.
- Chiecher, A (2009) Aprender en contextos presenciales y virtuales. Motivación, uso de estrategias y percepción del contexto por parte de los estudiantes. En Donolo, D. y Rinaudo M. C. (Eds.) Enseñar y aprender. Motivación, estrategias y percepción del contexto en entornos presenciales y virtuales. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 37-290.

- Cicchelli-Pugeault, C. y Cicchelli, V. (1999) Las teorías sociológicas de la familia. En Las sociologías contemporáneas de la familia. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 87-114.
- Cole, M. (1999) Psicología cultural. Madrid: Morata.
- Copetti, F.; da Fonseca, P.; de Souza M. y Souza, A. (2005) Identificação às metas de orientação no questionário sobre percepção de sucesso no esporte. Rev. da Educação Física/UEM, vol. 16, nº 2, pp. 139-144.
- Cornejo Améstica, M.; Mellado, K. y Melgarejo, P. (2000) Las Políticas públicas y su relación al desarrollo de la actividad física deportiva: Caso comuna de San Pedro de la Paz Región del Bío-Bío. En Alabareces P. (coord.) Peligro de Gol, Estudios del Deporte en América Latina. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/deporte/intro.pdf>
- De Ambrosio, M. (2009) El deportista científico. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Deci, E. y Ryan, R. (2002) Self-determination research: reflections and future directions. Deci, E. y Ryan, R. (2002) Handbook of self-determination research. Rochester: University Rochester Press, pp. 431-441.
- Dias, C (2010) A sociologia figuracional e os estudos do esporte. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, vol. 31, nº 2, pp. 155-169.
- Donolo, D. (2007) Investigación científica. Algo serio para serios? En Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (Comp.) Investigación en educación. Buenos Aires: La Colmena, pp. 13-53.
- Donolo, D. (2009) Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. Revista Digital Universitaria, nº 8, vol. 10, pp. 1-10. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2007) Investigación en educación. Aportes para construir una comunidad más fecunda. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Dogan, M. y Pahre, R. (1989) Campos híbridos en las ciencias sociales: innovaciones en las intersecciones de las disciplinas. Revista Internacional en Ciencias Sociales, UNESCO, nº 41 vol.3, pp. 497-512.
- Dogan, M. (1996) The Hybridization of Social Science Knowledge. En Palmer, C. (Ed.) Navigating Among the Disciplines: The Library and Interdisciplinary Inquiry. vol. 45, nº 2, Library Trends, University Of Illinois At Urbana-Champaign, pp. 296-314.
- Duda, J. (2005) Motivation in sport. The relevance of competence and achievement goals. En Elliot, A. y Dweck, C. (Eds.) Handbook of competente and motivation. New York: The Guilford Press, pp. 318-335.
- Dunning, E. (2003) El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización. Paidotribo: Barcelona.
- Dunning, E. (2010) Reflexiones sociológicas figurativas y de proceso sobre el deporte y la globalización: algunas observaciones conceptuales y teóricas, con especial referencia al fútbol. Apunts Educación Física y Deportes, nº 97, pp. 8-17.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992) La búsqueda de la emoción en el ocio. En Deporte y ocio en el proceso de la civilización. México: FCE, pp. 83-116.
- Fiorese Vieira, L., Nickenig Vissoci, J., Pestillo- de Oliveira, L., y Lopes Vieira, J. (2010) Psicologia Do Esporte: Uma Área Emergente Da Psicologia. Psicologia em Estudo, Maringá, vol. 15, nº 2, pp.391-399.

- Frederick-Recascino, C. (2002) Self-determination theory and participation motivation research in the sport and exercise domain. En Deci, E. y Ryan, R. Handbook of self-determination research. Rochester: University Rochester Press, pp. 277-294.
- García Ferrando, M. (2006) Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). Revista Internacional De Sociología, vol. LXIV, nº 44, pp. 15-38.
- Garello, M. V. (2011) Autorregulación y cognición distribuida, construcción del conocimiento y desarrollo académico en la universidad. Tesis aprobada. Doctorado en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Asesora: María Cristina Rinaudo, co-asesora: Dra. Claribel Morales.
- Giddens, A. (2004) Sociología. España: Alianza Editorial.
- González-Cutre, D.; Moreno, J.; Conte, L.; Martínez Galindo C.; Alonso, N.; Zomeño, T, y Marín, L. (2006) Análisis de la motivación autodeterminada en jóvenes deportistas a través del clima motivacional percibido en los iguales y las orientaciones de meta. En Abadía, O. (Ed.), Actas I Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Valladolid: CSD, pp. 86-93.
- González-Cutre, D.; Martínez Galindo, C.; Alonso, N.; Cervelló, E.; Conte, L. y Moreno, J. A. (2007) Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En Castellano, J., y Usabiaga, O. (Eds.), Investigación en la Actividad Física y el Deporte II. Vitoria: Universidad del País Vasco. pp. 407-417
- González-Cutre Coll, D., Martínez Camacho, A., Gómez Rijo, A. y Moreno Murcia, A. (2010a) La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: conceptualización. En Moreno, J. y Cervelló, E. (Coord.) Motivación en la actividad física y el deporte. Sevilla: Wanceulen, pp. 119-150.
- González-Cutre Coll, D., Martínez Camacho, A., Gómez Rijo, A. y Moreno Murcia, A. (2010b) La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: propuesta de intervención práctica. En Moreno, J. y Cervelló, E. (Coord.) Motivación en la actividad física y el deporte. Sevilla: Wanceulen, pp. 151-170.
- González-Serrano, G.; Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. (2013) Satisfacción con la vida y el ejercicio. Motricidad. European Journal of Human Movement, nº 30, pp. 131-151.
- Gregorat J. y Soria, L. (2008) Motivos y características de la práctica de actividad física de alumnos de colegios de nivel polimodal de la ciudad de Catamarca. Revista Digital Educación Física y Deportes, nº 127, año 13. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd127/motivos-y-caracteristicas-de-la-practica-de-actividad-fisica-de-alumnos.htm>
- Hassandra, M., Goudas, M. y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. Psychology of Sport and Exercise, nº 4, pp. 211–223.
- INDEC (1997) ¿Cómo se mide el desempleo? Instituto Nacional de Estadística y Censos. Centro Estadístico de Servicios, pp. 1-16.
- INDEC (2011) Encuesta Permanente de Hogares. Conceptos de condición de actividad, subocupación horaria y categoría ocupacional. Instituto Nacional de Estadística y Censos, pp. 1-6.

- Jara Veja, P.; Vives Benedicto, L. y Garcés de los Fayos, E. (2009) Motivación para la práctica de actividad física y deportiva. En Márquez Rosa, S. y Garatachea Vallejo, N. (Dir.) *Actividad física y salud*. España: FUNIBER y Ediciones Díaz de Santos.
- Jelin, E. (2007) las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales. En Arriagada, I. (Coord.) *Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros*. CEPAL y UNFPA. Chile: Naciones Unidas, pp. 93-123.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2002) Adolescents' achievement goals. Situating motivation in sociocultural contexts. En Pajares, F y Urdan, T. (Eds.) *Academic motivation of adolescents*. Estados Unidos: IAP, pp. 125-167.
- La Guardia, J. y Ryan, R. (2002) What adolescents need. A self-determination theory perspective on development within families, school, and society. En Pajares, F y Urdan, T. (Eds.) *Academic motivation of adolescents*. Estados Unidos: IAP, pp. 193-219.
- Le Breton, D. (2012) Por una antropología de las emociones. En RELACES, nº 10, año 4, pp. 67-77. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208>
- Maehr, M. y Zusho, A. (2009) Achievement goal theory. The past, present and future. En Wentzel, k y Wigfield, A. (Eds.) *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, pp. 77-104.
- Marques, R.; Gutierrez, G. y Bettine, M. A. (2008a) A transição do esporte moderno para o esporte contemporâneo: tendência de mercantilização a partir do final da Guerra Fria. 1º Encontro da ALESDE "Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas" UFPR - Curitiba - Paraná – Brasil.
- Marques, R.; Gutierrez, G. y Bettine, M. A. (2008b) O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. *Conexões. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas*, vol. 6, nº 2, pp. 42-61.
- Martínez Galindo, C.; Alonso Villodre, N.; González Cutre-Coll, D.; Parras Rojas, N. A. y Moreno Murcia, J. (2010) Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico deportiva: instrumentos de medida y repuestas prácticas. En Moreno, A. y Cervelló, E. (Coords.) *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen, pp. 69-102.
- Mauss, M (1971) Técnicas y movimientos corporales. En *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos, pp. 337-356.
- Melgar, M. F. (2012) Aprendizaje y contexto. Estudio de los museos desde la psicología educacional. Tesis aprobada. Doctorado en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Asesor: Dr. Danilo Donolo, co-asesor: Dr. Ángel Rodríguez Kauth.
- Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación (2005) ¿Qué es la Encuesta Nacional de Factores de Riesgo? Presidencia de la Nación, Argentina. Recuperado de [http://msal.gov.ar/htm/site/enfr/contenidos%5CPDF%5CEFR\\_marzo06\\_c\\_tapas.pdf](http://msal.gov.ar/htm/site/enfr/contenidos%5CPDF%5CEFR_marzo06_c_tapas.pdf)
- Moreno Murcia, J. A. y Martínez Camacho, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, nº 2, vol. 6, pp. 39-54.

- Moreno Murcia, J.; Cervelló, E.; González-Cutre Coll, G. y González-Cutre Coll, D. (2006) Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, nº 2, vol. 22, pp. 310-317.
- Moreno Murcia, J.; Cervelló, E. y Camacho, A (2007) Validación de la escala de medida de los motivos para la actividad física-revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, nº 1, vol. 23, pp. 167-176.
- Moreno, A. y Cervelló, E. (2010) Motivación en la actividad física y el deporte. Sevilla: Wanceulen.
- Moscoso Sánchez, D. (2006) La sociología del deporte en España. Estado de la cuestión. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, nº 44, vol. LXIV, pp. 177-204.
- Newton, M.; Duda, J. y Yin, Z. (2000) Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, nº 4, vol. 18, pp. 275-290.
- Ntoumanis, N (2001) Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, vol. 19, pp. 397- 409.
- Ntoumanis N. y Vazou, S. (2005) Peer motivational climate in youth sport: measurement development and validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol. 27, pp. 432-455.
- Organización Mundial de la Salud (1998). Promoción de la Salud. Glosario. Recuperado de [http://whqlibdoc.who.int/hq/1998/WHO\\_HPR\\_HEP\\_98.1\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/1998/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2004) Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. 57ª Asamblea Mundial de la Salud. WHA57.17. Octava sesión plenaria - Comisión A, tercer informe. Recuperado de [https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf\\_files/WHA57/A57\\_R17-sp.pdf](https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA57/A57_R17-sp.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2006). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Documentos Básicos. Recuperado de [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Nº 5, Suiza. Recuperado de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf)
- Organización Panamericana de la Salud (2006) Estrategia Mundial sobre Alimentación Saludable, Actividad Física y Salud (DPAS) Plan de Implementación en América Latina y el Caribe 2006-2007. Washington DC.
- Pantelides, E. (2006) La transición de la fecundidad en la Argentina 1869-1947. Cuaderno del CENEP, Nº 54.
- Paoloni, P. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En Rinaudo, M. y Donolo, D. (comp.) Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados, lineamientos para acciones. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. CD-Rom.
- Paoloni. P. (en prensa) El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Paoloni, P; Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (en prensa) Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de las prácticas educativa.
- Pereira Gonçalves, M. (2008) Adaptação e validação da escala de motivação a prática de actividades físicas. Dissertação Mestrado da Psicologia,

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. CDU: 796: 159.952.13.

- Riccetti, A. y Chiecher, A. (2010) Deporte y ciencias sociales. La alternativa de hibridar las fronteras disciplinares. Revista Educación Física, experiencias e investigaciones. CRUB - Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de [http://www.revistaefei.com.ar/index.php?view=article&id=127%3Adeporte-y-ciencias-sociales-la-alternativa-de-hibridar-las-fronteras-disciplinares-investigacion&option=com\\_content&Itemid=84](http://www.revistaefei.com.ar/index.php?view=article&id=127%3Adeporte-y-ciencias-sociales-la-alternativa-de-hibridar-las-fronteras-disciplinares-investigacion&option=com_content&Itemid=84)
- Riccetti, A. y Chiecher, A. (2011) Avances de investigación acerca de la motivación en el deporte. En V Congreso Marplatense de Psicología, de alcance internacional, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. CD.
- Riccetti, A. y Chiecher, A. (2013) Motivación, educación física y deporte: algunas consideraciones generales. En Boletín Electrónico REDAF - Red Nacional de Actividad Física y Desarrollo Humano, nº 45, año 3. Recuperado de <http://www.redaf.gov.ar/nodos/2NodoSocializaci%C3%B3nCient%C3%ADfca/buletines.html>
- Rinaudo M. C. y Paoloni, P. (2013) Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales. En Chiecher, A.; Donolo, S. y Córlica, J. (Comps.) Entornos virtuales y aprendizaje. Mendoza: Editorial Virtual Argentina, pp. 95-132. Recuperado de <http://www.editorialeva.net/evya.html>
- Roberts, G.; Treasure, D. y Balagué, G. (1998) Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Journal of Sport Sciences, nº16, pp. 337-347.
- Rodríguez, M. y Morán, C. (2010) Historia de la psicología del deporte en México. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte. nº 1, vol. 5, pp. 117-134.
- Rogoff, B. (1995) Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J.V. Wertsch, P. del Rio, y Alvarez, A. (Eds.) Sociocultural studies of mind. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Reprinted (2008) in K. Hall & P. Murphy (Eds.), Pedagogy and practice: Culture and identities. London: Sage. pp. 139-164 Recuperado de <http://people.ucsc.edu/~brogoff/otherpublications.html>
- Ruiz Juan, F.; García Montes, M. y Díaz Suárez, A. (2007) Análisis de las motivaciones de práctica de actividad física y de abandono deportivo en la Ciudad de La Habana (Cuba). Anales de Psicología, nº 1, vol. 23, pp. 152-166.
- Ryan, R.; Frederick, C.; Lepes, D.; Rubio, N. y K. Sheldon (1997) Intrinsic motivation and exercise adherence. En International Journal of Sport Psychology, nº 28, pp. 335-354
- Ryan, R y Deci, E. (2000a) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychological Association, nº 1, vol. 55, pp. 68-78.
- Ryan, R y Deci, E. (2000b) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, nº 25, pp. 54-67.
- Ryan, R y Deci, E. (2002) Overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En Deci, E. y Ryan, R. (Eds.) Handbook of self-determination research. Rochester: University Rochester Press, pp. 3-33.

- Ryan, R y Deci, E. (2009) Promoting Self-Determined school engagement. Motivation, learning and well-being. En Wentzel, k y Wigfield, A. (Eds.) Handbook of motivation at school. New York: Routledge, pp. 171-196.
- Sana, M. (2001) La segunda transición demográfica y el caso argentino. En V Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Buenos Aires, AEPA-UNLU, pp. 65-79.
- Sautu, R. (1997) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sepúlveda, J. y Gómez Dantés, H. (1995) Origen, rumbo y destino de la transición en salud en México y América Latina. En Evaluación de las reformas en políticas sociales. La investigación en salud en América Latina y el Caribe. Tendencias y desafíos. Montevideo: IDRC/CRDI.
- Standage, M.; Duda, J.; y Ntoumanis, N. (2003) A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. Journal of Educational Psychology, nº 1, vol. 95, pp. 97–110.
- Sternbach, S. (2007) Adolescencias: tiempo y cuerpo en la cultura actual. En: Rother Hornstein, M. C. (comp.) Adolescencias: Trayectorias turbulentas. Buenos Aires: Paidós, pp. 51-79.
- TED Talks Education (2013) TV Special: TED Talks Education 9 talks. PBS special. Recuperado de [http://www.ted.com/playlists/125/tv\\_special\\_ted\\_talks\\_educatio.html](http://www.ted.com/playlists/125/tv_special_ted_talks_educatio.html).
- Torrado, S. (2004) La herencia del ajuste. Cambios en la sociedad y la familia. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Torrado, S. (2005) Información para el análisis de la organización familiar en el Censo 2001 de Argentina (Diseño de tabulados básicos). Serie de Informes de Investigación. Documento N° 15. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Cátedra Demografía Social.
- Treasure, D. y Roberts, G. (1995) Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. Quest, nº 4, vol. 47, pp. 475-489.
- UNFPA (2009) Situación de la población en Argentina. Buenos Aires, Programa Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD-UNFPA.
- Vallerand, R. (2000) Deci and Ryan's self-determination theory: a view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Psychological Inquiry, nº 4, vol. 11, pp. 312-318.
- Van den Akker, J.; Gravemeijer, K.; McKenney, S. y Nieven, N. (2006) Introducing educational design research. En J. van den Akker, N., K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieven (Eds.) Educational Design Research. Londres: Routledge. Pp. 3-7
- Vera Lacárcel, J. A. (2011) Edward. L. Deci: Un pionero en el estudio de la motivación humana. International Journal of Sport Science, nº 25, vol 7, año 7, pp. 336-338.
- Vera Lacárcel, J.; Marín De Oliveira, L. y Moreno Murcia, J. (2010) La utilización de la cesión de responsabilidad, la elección de tareas y la participación activa para la mejora de la motivación en el aula de educación física. En Moreno, A. y Cervelló, E. (Coords.) Motivación en la actividad física y el deporte. Sevilla: Wanceulen, pp. 253-284.

- Vygotski, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- Villena Fiengo, S. (2003) Gol-balización, identidades nacionales y fútbol. En Alabarces, P. (comp.) Futbologías: Fútbol, identidad y violencia en América Latina. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/alabarces/PIII-Villena.pdf>
- Wallerstein, I. (1996) Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1999) Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos. México: Siglo XXI.
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. En C. Blackmore (Ed.) Social learning systems and communities of practice. Londres: The Open University – Springer – Verlag, pp. 179-198.
- Wenger, E. (2000) Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization, nº2, vol. 7, pp. 225–246.

### Referencias de las imágenes

- Imagen utilizada en portada, recuperada de [http://www.freepik.es/vector-gratis/conjunto-de-simbolos-abstractos-coloridos---descarga-gratuita-de-vectores\\_670589.htm](http://www.freepik.es/vector-gratis/conjunto-de-simbolos-abstractos-coloridos---descarga-gratuita-de-vectores_670589.htm)
- Imágenes utilizadas en secciones particulares de la tesis, recuperadas de <http://www.freepik.es/index.php?goto=2&isCat=1&searchform=1&k=deporte&order=2&searchform=1&onlyv=3>
- Imagen como ejemplo de ejercicios abdominales, recuperada de <http://femenina.es/2011/08/18/ejercicios-gap-gluteos-abdominales-y-piernas/>
- Imagen ejercicio lumbares, recuperada de <http://saludyfisioterapia.es/lumbares-estiramiento-y-tonificacion/2012/01/>
- Imagen como ejemplo de ejercicio para flexión de brazos, recuperada de <http://fuerzayarmonia.com/2012/02/16/mas-flexiones-de-brazos-o-planchas/>
- Imagen como ejemplo de ejercicio de elongación para cuello, recuperada de <http://www.fisioterapiavalencia.com/2012/07/estiramiento-del-trapecio/>
- Imagen ejercicios de elongación para tríceps, recuperada de <http://www.vitadelia.com/fitness-y-ejercicio/tips-para-elongar>
- Imagen como ejemplo de ejercicio de elongación para cuádriceps, recuperada de <http://www.fisioterapiavalencia.es/articulos/fisioterapia-deportiva-tratamiento-lesiones-valencia/lesiones-al-correr/fisioterapeutas-valencia-prevencion-lesiones-corredor>
- Imagen como ejemplo de ejercicio de elongación para espalda, recuperada de <http://educacionfisicaplus.wordpress.com/>
- (Las imágenes fueron revisadas por última vez el 03/12/2013)



## **ANEXOS**

Como parte de los Anexos del Estudio I presentamos los cuestionarios utilizados, quedando a disposición de los interesados la matriz de datos elaborada en software apropiado para el análisis y procesamiento de la información recabada.

En la sección Anexos del Estudio II, también se encuentra disponible para su consulta la matriz de datos elaborada para el análisis de los cuestionarios, el registro de las observaciones no participantes y anotaciones durante toda la etapa de intervención. Contamos con registros realizados en un procesador de texto con más de 200 páginas, con tablas donde se describen las sesiones de entrenamiento antes y durante la intervención diseñada.

Como parte de los Anexos del Estudio II presentamos el modelo TARGET y ejemplos de los esquemas entregados al entrenador, las transcripciones de entrevistas, así como informes de devolución entregados al entrenador y también a las jugadoras de hockey.



6- a) ¿Tenés hermanos/as gemelos o mellizos? No  Si

7- ¿Alguno de tus hermanos/as practica deporte o actividad física?

No  Si  ¿Cuál? .....

A continuación te pedimos información sobre tu **mamá** y tu **papá o tutora y tutor**. Para responder colocá una **X** en el casillero que se encuentra a la derecha del ítem que corresponda con tu respuesta. Y completá en la línea de puntos cuando sea necesario.

8- ¿Quién es la persona responsable de la economía en tu casa?

.....

9- ¿Tu **mamá** o **tutora** trabaja? (si es jubilada o pensionada escribilo en la línea de puntos)

No  Si  ¿En qué trabaja? .....

10- ¿Qué posición tiene en su trabajo?

Empleada u obrera	<input type="checkbox"/>
Cuenta propia (no tiene empleados)	<input type="checkbox"/>
Patrona o socia (tiene empleados)	<input type="checkbox"/>
Trabajadora sin sueldo fijo	<input type="checkbox"/>
Trabajadora sin sueldo	<input type="checkbox"/>
Otra posición que no se menciona	.....

11- ¿Cuál es el nivel educativo más alto que cursó tu mamá o tutora?

Preescolar	<input type="checkbox"/>
Primario	<input type="checkbox"/>
Secundario	<input type="checkbox"/>
Terciario/Universitario	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>

¿Completó ese nivel? No  Si  No sé

12- ¿Tu mamá o tutora practica algún deporte o actividad física?

No  Si  ¿Cuál? .....

13- ¿Tu **papá** o **tutor** trabaja? (si es jubilado o pensionado escribilo en la línea de puntos)

No  Si  ¿En qué trabaja? .....

14- ¿Qué posición tiene en su trabajo?

Empleado u obrero	<input type="checkbox"/>
Cuenta propia (no tiene empleados)	<input type="checkbox"/>
Patrón o socio (tiene empleados)	<input type="checkbox"/>
Trabajador sin sueldo fijo	<input type="checkbox"/>
Trabajador sin sueldo	<input type="checkbox"/>
Otra posición que no se menciona	.....

15- ¿Cuál es el nivel educativo más alto que cursó tu papá o tutor?

Preescolar	<input type="checkbox"/>
Primario	<input type="checkbox"/>
Secundario	<input type="checkbox"/>
Terciario/Universitario	<input type="checkbox"/>
No sé	<input type="checkbox"/>

¿Completó ese nivel? No  Si  No sé

16- ¿Tu papá o tutor practica algún deporte o actividad física?

No  Si  ¿Cuál? .....

### Observaciones

Nos interesa saber si trabajaste la semana pasada, si realizás algún trabajo temporario y qué tipo de trabajo realizaste: .....

-No dejes preguntas sin responder, si tenés dudas consultanos.

**Continúa en la siguiente hoja, comenzá completando la PARTE A**

**PARTE A**

Consigna:

Las siguientes preguntas se refieren a la motivación y la obtención de logros en la práctica deportiva. **No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es conocer tu opinión.**

Leé detenidamente cada una de las cuestiones, pensá en lo que te motiva a alcanzar metas y obtener logros en la práctica del deporte, y luego escribí un valor de 1 a 5 que represente el grado en que lo expresado en la oración se cumple según tu opinión y experiencia deportiva

Utilizá la escala de **1 a 5** para responder. Si estás totalmente de acuerdo con el enunciado, escribí el número 5; en tanto que si estás totalmente en desacuerdo, elegí el número 1. Si estás más de acuerdo con el enunciado, escribí el número 4; en tanto que si estás menos de acuerdo colocá el 2. La posición de indecisión se representa con el número 3.

La escala a tener en cuenta para responder es la siguiente:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo

Recordá responder eligiendo un número de **1 a 5**, escribiendo la opción en el casillero de **respuesta** que se encuentra a la derecha de cada ítem.

**Al practicar deporte siento que tengo éxito...**

**Respuesta**

1. ...cuando derroté a los demás
2. ...cuando soy el mejor
3. ...cuando trabajo duro
4. ...cuando demuestro una clara mejoría personal
5. ...cuando mi actuación supera a mis rivales
6. ...cuando demuestro a la gente que soy el mejor
7. ...cuando supero las dificultades
8. ...cuando domino algo que no podía hacer antes
9. ...cuando hago algo que los demás no pueden hacer
10. ...cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad
11. ...cuando alcanzo una meta
12. ...cuando soy claramente superior


-Por favor controlá haber colocado una sola alternativa y solo una alternativa según la escala de 1 a 5.

-No dejes cuestiones sin responder, si tenés dudas elegí la opción que menos rechazo te cause y mejor represente tu experiencia personal.

**Da vuelta la hoja sólo te falta completar la PARTE B**

**PARTE B**

Consigna:

La siguiente es una lista de razones por las cuales las personas participan en actividades físicas y deportes. Teniendo en cuenta tu principal deporte, respondé a cada pregunta considerando cuán verdadera es la respuesta para vos. **Te recordamos que no hay respuestas correctas o incorrectas**, lo que nos interesa es **tu opinión para cada una de las cuestiones que se plantean**.

Para responder, leé detenidamente cada una de las cuestiones, pensá en tus motivaciones y en las razones por las cuales practicás deporte, y luego escribí un valor de 1 a 7 que represente el grado en que lo expresado en la oración se cumple según tu opinión y experiencia deportiva.

Utilizá la escala de 1 a 7 que se presenta a continuación para responder. Si estás totalmente de acuerdo con el enunciado, escribí el número 7; en tanto que si estás totalmente en desacuerdo, elegí el número 1. Si estás más de acuerdo con el enunciado, colocá el 6 ó 5; en tanto que si estás menos de acuerdo escribí el 3 ó 2. La posición de indecisión se representa con el número 4.

La escala a tener en cuenta para responder en los casilleros es la siguiente:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Recordá responder eligiendo un número de 1 a 7, escribiendo la opción en el casillero de **respuesta** que se encuentra a la derecha de cada ítem.

**Realizo deporte y/o actividad física ...**

1. ...porque quiero estar en buen forma física
2. ...porque es divertido
3. ...porque me gusta comprometerme en actividades que físicamente suponen un desafío
4. ...porque quiero desarrollar nuevas habilidades
5. ...porque quiero mantener mi peso para tener buena imagen
6. ...porque me gusta estar con mis amigos
7. ...porque me gusta hacer esta actividad
8. ...porque quiero mejorar las habilidades que poseo
9. ...porque me gustan los desafíos
10. ...porque quiero definir mis músculos para tener buena imagen
11. ...porque me hace feliz

**Respuesta**


Recordá que la escala de respuesta es de 1 a 7:  
Ana Elisa Riccetti

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

**Realizo deporte y/o actividad física ...**

12. ...porque quiero mantener mi nivel de habilidad actual
13. ...porque quiero tener más energía
14. ...porque me gustan las actividades que suponen un reto físicamente
15. ...porque me gusta estar con otros a los que también les interesa esta actividad
16. ...porque quiero mejorar mi capacidad cardiovascular
17. ...porque quiero mejorar mi apariencia
18. ...porque pienso que es interesante
19. ...porque quiero mantener mi fuerza física para vivir de forma saludable
20. ...porque quiero ser atractivo para los demás

**Respuesta**


**Realizo deporte y/o actividad física ...**

21. ...porque quiero conocer a nuevas personas
22. ...porque disfruto con esta actividad
23. ...porque quiero mantener mi salud física y mi bienestar
24. ...porque quiero mejorar mi cuerpo
25. ...porque quiero estar bien para desarrollar mi actividad
26. ...porque encuentro esta actividad estimulante
27. ...porque me sentiré poco atractivo físicamente si no practico
28. ...para buscar la aceptación de los demás
29. ...porque me gusta la excitación de participar
30. ...porque me gusta pasar el tiempo con otros haciendo esta actividad

**Respuesta**


-Por favor controlá haber colocado una sola alternativa y solo una alternativa según la escala de 1 a 7.

-No dejes cuestiones sin responder, si tenés dudas elegí la opción que menos rechazo te cause y mejor represente tu experiencia personal.

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## Anexos Estudio II

### **ANEXO 1. REGISTRO DE OBSERVACIÓN SÉPTIMA CATEGORÍA 02/11/2011 Polideportivo Municipal**

Es un día ventoso y muy caluroso, en estos días soleados y de alta temperatura realizan actividad en la sombra.

RR siempre está con LT los miércoles porque él quiere que sepa como se maneja una categoría competitiva por las dudas que en algún momento no esté o que necesite que alguien se haga cargo de la categoría.

#### **Sesión**

##### **15hs**

-Entrada en calor en la sombra, corren y elongan repitiendo la serie de ejercicios indicados por el entrenador dos veces.

##### **15:30hs**

-Luego inician con la parte que denominan *físico*, también a la sombra. Deben realizar cuatro series de cuatro repeticiones: se colocan en fila, van pasando en velocidad con pasos cortos y en punta de pie hacia una subida y volver caminando, luego de las cuatro repeticiones hacen ejercicios de zona media (siempre los mismos: abdominales rectos y oblicuos; lumbares; flexiones de brazos). Repiten 4 veces la combinación de carrera en plano inclinado y zona media, al finalizar se van a la cancha trotando por la pista de atletismo, dando una vuelta.

Se observan correcciones de la ejecución de los abdominales por parte de RR, pocas la escuchan. Se quejan, algunas más que otras, parece que influye la cantidad de años que llevan practicando y la confianza con el entrenador.

Mientras realizan los ejercicios se realizan muchas bromas con LT, les contó un chiste malo (parece que es costumbre), PO se enojó con LT (le hace saber que es en broma y teatraliza su enojo).

LT las observa y luego les hace saber que se da cuenta que no hacen la actividad como corresponde o que corren el cono que está a más altura. Es como una advertencia ya que luego les dice que van a correr más o correr al sol si siguen haciendo mal la actividad.

Las chicas están más cansadas de lo habitual por la temperatura. Toman agua más seguido, algunas se tiran agua y otras juegan a tirarles agua a las demás. Se quejan del pasto y que les pica el cuerpo.

PO y otra jugadora más se quejan de molestias musculares. PO continúa y la otra jugadora sale del grupo, estira y va a correr más suave en otro sector de sombra por un tirón en la pierna.

Las quejas son variadas, a algunas LT y RR les prestan atención y realizan concesiones y otras no, hacen un chiste o un comentario gracioso y continúan a pesar de las quejas.

##### **16:30hs**

-Se van a la cancha LT las divide, elige a dos para darles una pechera de color roja y otra de color azul. Mientras repartían las pecheras LT mencionaba que posición iban a cubrir en la cancha y quienes quedaban afuera tenía que cambiar solo con las delanteras.

Se quedan con RR arbitrando y LT se va con las jugadoras de sexta categoría que comienzan su sesión a las 16:25.

FA pregunta a LT si tiene que ponerse el traje de arquera o ir con el resto, y aliviada escucha que le contestan que vaya con el resto.

RR arbitra el partido, no realiza demasiadas correcciones ni comentarios, entre las jugadoras se hablan constantemente, se dicen qué hacer o piden la bocha. Así transcurrió casi todo el partido que duró más de veinte minutos entre descanso y elongación final. Algunas no querían entrar a jugar porque estaban agotadas y cansadas por el calor. Comenzaron antes de las 16:25 y terminaron 16:55hs. Si la temperatura es agradable, es realmente media hora de partido, con descanso, sino se realizan unos 20 minutos con descanso y elongación final.

-Antes de irse elongan con RR, "ya saben qué tienen que hacer". Cada una como quiere y como puede lo hace.

Hablan con LT por el partido del viernes de 16 a 18hs.

Algunas de las chicas estaban contentas porque iban a jugar partido, OP siempre manifiesta todo lo que piensa y siente. Algunas se pusieron contentas y expectantes porque es un rival esperado por ellas. El partido es lo que más esperan, es lo que le dedican la última media hora de sesión.

### **Registro de conversación durante el partido**

Converso con las chicas que están afuera, son tres, dos iniciaron en marzo de 2011 y la otra comenzó en agosto de 2011 y son las que quedaron afuera en primera instancia.

Me solicitan que esté a cargo de los cambios y el control del tiempo del partido.

Las siguientes tres jugadoras que salen del partido parece que hace un tiempo que vienen, una de ellas no hizo pretemporada porque no sabía que comenzaban en febrero. La otra, RV hace más tiempo que va y dice que le gusta la pretemporada, porque las hacen correr por el río, es todo físico, son cuatro días a la semana a las 18hs, así que les corta la tarde de pileta y eso parece no agradarle. Pero mostró agrado y conformidad, que le gustaba, a pesar de no tener casi nada de hockey. Las otras dos no opinaron mucho, porque ellas no habían hecho la pretemporada, una porque no sabía y la otra porque inició este año.

Hablamos del clima, les pregunto si el calor les molesta, me cuentan que las agota, aunque RV prefiere el calor al frío, ya que en invierno se les seca la garganta y al tomar agua les da una sensación desagradable. Más aún, tener tanta ropa incomoda para jugar. Me comentan que en otro club de la ciudad tiene durante el año un día solo de físico y dos de hockey. En cambio ellas tienen repartido el físico y el partido en las tres sesiones. Opinan que así les gusta más porque sino a la sesión de físico vendrían pocas. Prefieren variado.

PO me pregunta qué hago, le comento el estudio, me dice que no asistió la semana pasada porque estaba muy ocupada estudiando y que recién ahora puede reincorporarse.

RF preguntó cuanto tiempo iba a estar, si era hasta fin de año, estaba interesada en saber cuanto tiempo iba a estar con ellas y si también observaba a las de 6º y 5º.

## ANEXO 2. CUESTIONARIOS SOBRE CLIMA MOTIVACIONAL

Estamos interesados en conocer tu opinión sobre tu experiencia en Hockey. La encuesta se compone de dos cuestionarios (parte A y B). **No hay respuestas correctas o incorrectas.**

**Nombre y apellido:** .....

**Categoría y club:**.....

### PARTE A

Para responder lee detenidamente cada una de las oraciones y luego marcá con un círculo (O) o una cruz (X) un número de 1 a 7 que mejor represente tu opinión y experiencia.

La **escala** para responder es la siguiente:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

#### En tu grupo de entrenamiento la mayoría de las compañeras...

#### Marcá tu respuesta

- |   |               |
|---|---------------|
| ...se ayudan unas a otras a que se mejore   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...se animan entre sí para poder ganar en la competición                                | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...se ofrecen para ayudar para que las compañeras puedan desarrollar nuevas habilidades | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...se tiene más en cuenta la opinión de las compañeras más habilidosas                  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...hacen que las compañeras se sientan valoradas  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...trabajan juntas para mejorar las habilidades que no hacen bien                       | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...hacen comentarios negativos que desaniman a las compañeras                           | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...intentan hacerlo mejor que las compañeras del grupo                                  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...critican a sus compañeras cuando fallan  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...enseñan a sus compañeras cosas nuevas  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...animan a las compañeras a trabajar más duro  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...parecen contentas cuando lo hacen mejor que las compañeras del grupo                 | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...hacen que las compañeras se sientan aceptadas  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...desean estar con las compañeras más hábiles  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...elogian a las compañeras que se esfuerzan más  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...se quejan cuando el equipo no gana   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...están contentas cuando sus compañeras se esfuerzan                                   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...se tiene en cuenta la opinión de cada una  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...son un ejemplo en esforzarse al máximo   | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...se ríen de sus compañeras cuando se equivocan  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| ...animan a sus compañeras a intentarlo después de alguna equivocación                  | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |

**-Revisá tus respuestas, preguntá cuando tengas dudas. Ahora sigue la PARTE B**

## PARTE B

Para responder lee detenidamente cada una de las oraciones y luego marcá, con un círculo (O) o una cruz (X), un número de 1 a 5 que represente tu opinión y experiencia.

La **escala** para responder es la siguiente:

Totalmente en desacuerdo <b>1</b>	Algo en desacuerdo <b>2</b>	Neutro <b>3</b>	Algo de acuerdo <b>4</b>	Totalmente de acuerdo <b>5</b>
--------------------------------------	--------------------------------	--------------------	-----------------------------	-----------------------------------

### Tu impresión sobre los entrenamientos es que...

### Marcá tu respuesta

...realmente me gusta la gente con la que entreno	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...soy muy buena en casi todos los deportes	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...me llevo bien con las compañeras	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...creo que estoy entre las más capaces cuando se trata de habilidad deportiva	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...me dejan tomar decisiones	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...me permiten elegir actividades	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...me siento bien con las personas con las que entreno	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...cuando se trata de realizar ejercicio físico, siento mucha confianza en mí	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...considero a la gente con la que entreno como amigas mías	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...tengo libertad para decidir realizar actividades por mi cuenta en los entrenamientos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...la gente en los entrenamientos se preocupa por mí	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...en general me siento bien cuando practico ejercicio físico y/o deporte	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...se tiene en cuenta mi opinión	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...está permitido incluir otros ejercicios en los entrenamientos, además de los que nos dice el entrenador	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...considero cercana a mí a la mayoría de la gente con la que entreno	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...al entrenador le interesa lo que apporto en los entrenamientos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...me permiten diseñar nuestros propios programas de ejercicio	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...suelo encontrarme cómoda en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...me siento integrada con la gente con la que entreno	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...las compañeras en los entrenamientos se muestran amables conmigo	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...me siento segura cuando se trata de participar en actividades deportivas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...confío en mi fuerza física	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
...después de explicar las actividades el entrenador me deja trabajar sola	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

-Tomate un tiempo para revisar tus respuestas. No dejes cuestiones sin responder.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN 😊

### **ANEXO 3. ENTREVISTA INICIAL CON EL ENTRENADOR LT**

#### **Febrero de 2012**

**1.** ¿Cómo organizás el año? ¿qué períodos son los que considerás para programar las sesiones?

Pretemporada – temporada (período competitivo) – posttemporada

Pre hasta el 10 de marzo: físico

20 de marzo temporada: etapa de competencia: técnico, táctico y un mantenimiento de lo físico.

Noviembre después del 15 posttemporada: más juego, juntarse para que no sea tan largo desde el momento que dejamos hasta que volvemos a empezar, porque sino decae mucho físicamente. Sobre todo las mujeres, decaen muchísimo y hay que empezar de cero todos los años.

Esos son los tres grandes períodos, en la planificación. Que obviamente de acuerdo a como se organice el torneo, en parte la temporada es como uno trabaja. Porque hemos jugado torneo en cancha de 7, de 9, hemos jugado torneos donde hay equipos donde juegan muy bien y otros no, entonces llegar a las finales... todo eso va de acuerdo a como la asociación organiza el torneo.

**2.** ¿Qué aspectos técnicos y tácticos se trabajan, cómo los organizás para la práctica?

Según la división... en 7º trabajamos más lo que es la técnica individual y recién empezar hablar de la parte táctica general. Digamos, que es el orden de la cancha, como se paran, cuales son los puestos, como juegan unos y como juegan otros. Cuales son las funciones de cada una de las integrantes, porque es el primer año que pasan a ser competitivas.

**2.a** ¿A eso lo organizás de alguna manera en cada sesión?

Sí, de acuerdo a la etapa del año en que estemos. Si es apenas empieza el año, donde suben las de octava a séptima, se trabaja de una determinada manera y después una vez que todas entienden los sistemas de juego, digamos... ya trabajamos diferente.

**2.b.** ¿Y las que ya tienen un año de experiencia en 7º también ayudan?

También ayudan a que las más chicas se vayan adecuando rápido porque son las que les tienen que ayudar a jugar después en el torneo, porque juegan todas juntas.

**3.** Si tuvieras que realizar modificaciones en la sesión de hockey ¿te gustaría introducir algunos cambios en alguna de las partes de la sesión? ¿En cuál y qué tipos de cambios estarías pensando? (no entiende la pregunta... se lo relaciono con las expectativas que tiene como entrenador)

Respecto a este año, habría que mejorar en el aspecto físico, trabajarlo un poco más. Y no soy especialista y no me gusta mucho la parte física, conseguir un preparador físico sería importante para que realmente alguien que le interese y le apasione el tema lo haga. Yo lo hago porque uno sabe de lo que ha estudiado y medianamente se guía mirando y siguiendo otros modelos. En eso hay que hacer un buen hincapié.

Y también la parte táctica del juego, el volumen del juego de las chicas habría que hacer unos ajustes. En que tengan más la pelota, jueguen más, hacer que pasen más la pelota. Ese aspecto sería importante.

¿Ahí tiene que ver la relación entre las compañeras, como se interrelacionan entre ellas?

Eso muchas veces va de la mano, es decir, como se manifiesta el grupo ayuda mucho como se resuelven las cosas dentro de la cancha. No quiere decir que es el punto fundamental pero ayuda mucho.

**4.** Este año 2011 ¿qué se logró, qué se mejoró, qué habría que haber logrado y qué habría que continuar trabajando?

Nosotros mejoramos mucho en nuestro nivel de juego en el 2011. Haber entrenado tanto tiempo en la cancha sintética ayudó a mejorar nuestro nivel de juego. Al tener mejor calidad de pase, mejor volumen de juego, que era lo que te decía recién, se notó mucho que mejoramos en el 2012.

Y como objetivo uno siempre busca estar dentro de los tres primeros, que creo que en la mayoría de las divisiones se logró. Quizás que teniendo un poquito más de suerte podríamos haber estado un poquito más arriba. Pero bueno, donde llegamos no me parece que está mal y que quizás era lo que merecíamos por lo que habíamos hecho hasta el momento pero se podría haber mejorado un poquito la parte motriz.

Las de 7º terminaron penúltimas, las de 6º terminaron segundas, las de 5º terceras me parece, y la primera segunda. Vienen bien, en las que estuvimos terceras o cuartas –no me acuerdo ahora– podríamos haber terminado un puesto más arriba. En los segundos puestos estaba complicado, pero podríamos haber terminado en todos segundos en las tres divisiones. Si hubiéramos tenido un toque de suerte en algunos partidos seguro podríamos haber terminado tranquilamente en esa posición.

**5.a** ¿Qué te parece que ellas aprendieron y en qué mejoraron como jugadoras?

A medida que va avanzando el tiempo, o sea ellas en las relaciones que van teniendo fuera y dentro de la cancha mejoraron mucho la conexión en el juego, pasarse la pelota mejor, recibirla mejor, saber que si la pelota viene de un lado tienen que ir para el otro, no encarar por donde hay un rival. Todo eso se mejoró muchísimo, mucho se mejoró. En el juego en equipo.

**5.** Pensando en el año que viene 2012 ¿cuáles son tus expectativas con 7º?

Yo creo que nos va a ir mejor que el año pasado, yo espero que nos vaya mejor que el año pasado, quizás que haya un número más reducido de chicas, tendría que ver lo que sube porque no lo tengo presente en este momento porque no tuve tiempo. Para ver el tema de la calidad, pero calculo por las que se quedaron que nos puede ir bien. O sea no te digo estar en los primeros puesto pero si mejorar la performance del año pasado seguro.

Objetivo: Mejorar lo que se hizo el año pasado ya es un... hoy te digo, sin saber bien como va a ser el equipo que vamos a armar para séptima, ya sería un objetivo cumplido. Después si vemos, que se yo que, las chicas que vienen y las que llegan son mejores que las que había el año pasado quizás que los objetivos sean otros.

**5.a.** ¿vos a los objetivos los vas cambiando según como avanzan...?

En realidad... en las más grandes que yo ya sé los equipos que yo tengo, son objetivos distintos, en 5º este año tenemos que ir a pelear el 1º o 2º puesto. En 6º tenemos que estar entre los 3 primeros. Y en 1º tenemos que seguir ahí entre los tres primeros, es decir estar siempre ahí adentro. Que es lo que nos puede dar la cantidad y calidad de gente que hoy tenemos jugando. En 7º es medio incierto porque te suben de una división que no es competitiva, que no viene jugando mucho, o sea hay un montón de cosas que hacen que hoy no puedas decir que... excepto que veas que tenés una 8º división que es espectacular. Entonces cuando se junta con esta 7º cambia.

Hasta que no arrancan en 7º no sabés que es lo que puede llegar a pasar.

**5.b.** ¿Cómo calculás el tiempo para que mejoren los distintos aspectos TTF?

Eso va de acuerdo al... mucho quiere decir el avance que tengan las chicas semanal y mensualmente. En la planificación para la parte técnica, quizás en un mes hay mejoría grande lo mismo que lo táctico, pero va mucho de la mano... por ejemplo si esta semana las chicas están bien es una cosa, si están mal... pero normalmente en una planificación, trimestralmente hay mejoría. Cada tres meses vemos la mejoría en esos aspectos y vamos haciendo los cambios y los avances en esa planificación.

**6. ¿Tenés esquemas o programación de los entrenamientos?**

Tengo planificado anualmente como se va trabajar y de acuerdo a si vamos logrando los objetivos vamos avanzando en esa planificación. Y después también de acuerdo a como se van dando las cosas y también muchas veces de acuerdo al rival que toca enfrentar. Por ejemplo si este fin de semana nos toca enfrentar a uno de acuerdo al nivel que nos toque es lo que vamos cambiando. Y por ahí si el fin de semana no jugamos, se hace un ajuste en lo físico y se afloja en lo otro.

**7. ¿Cómo entrenador como comenzaste?**

A los 18 años en la uni, y en la carlota. El primer año que estuve en el profesorado.

Charla con lucho sesiones después de la entrevista

Cuándo iniciaste con el hockey como entrenador en el club...

“yo estuve dos meses... reemplazando a Mariana (la esposa del coordinador general de los deportes en el club Mauricio) ella estaba haciendo hockey acá. Me preguntó si me animaba a cubrirla, me llamaron a mi porque éramos compañeros en la carrera, les dije que mientras me coincidan con los horarios de la uni, porque también estaba en la uni, no hay problema. Hice la suplencia para terminar el año, pero me di cuenta que ella no quería estar más porque lo de ella era el voley. Al año siguiente me propusieron de nuevo hacerme cargo de hockey, yo estaba laburando en la carlota, y les dije en este momento no tengo tiempo, entonces les propusimos buscar a una persona. Esa persona estuvo 6 meses y ahí me volvieron a llamar. Pero debe hacer siete u 8 años y ahí empecé y ahí quedó. No, lindo, se labura bien...”

## ANEXO 4. PRIMERA REUNIÓN CON LT PARA HABLAR DEL DISEÑO

Nos reunimos en el club antes del entrenamiento.

Caracteriza al grupo de 7º como jugadoras muy nuevas, que necesitan mejorar en el nivel técnico y táctico. El objetivo es que se inserten de a poco en la competencia y que se comprometan. Es un grupo de iniciación a la competencia, es complejo porque es distinta la competencia, el nivel es superior y no juegan la misma cantidad de tiempo que en 8º.

Comento los resultados de los cuestionarios.

Le llevo tablas donde se destacan tres dimensiones del modelo TARGET y como vincularlo con el entrenamiento, de una semana y de una sesión.

LT: No vengo a improvisar los entrenamientos, uno ya tiene una estructura de tantos años que vengo entrenando que a veces no te das cuenta cuando hacés una estructura directamente dictador a un entrenamiento que le da a elegir. Ahora, cuál es la búsqueda de esto? Por ejemplo en la autonomía... vos a dónde llegás con esto, a saber las tomas de decisiones de ellas, quien y como las toman...

(Relaciono la toma de decisión en los partidos con la toma de decisión en los entrenamientos para que vayan entrenando en situaciones no competitivas o donde la consecuencia de una mala decisión no pesa tanto como en situación real de competencia. Que tomen decisiones en los límites que el entrenador les marque. Porque no se trata de un grupo de transición de lo recreativo a lo competitivo y deben aprender y adaptarse a otra forma de entrenamiento)

-LT: la desventaja de CC por su físico. (Reconocimiento-feedback)

(Destaco su rol como entrenador que proporciona información valiosa sobre el proceso)

-LT: esto es bueno, uno nunca se sienta a ver todas estas cosas, qué estoy haciendo mal y qué estoy haciendo bien... normalmente en la gran mayoría de los clubes el entrenador entra y si no funciona lo van. Acá como no hay entrenadores uno se queda en la prosperidad y a veces no mejora. Yo todavía sigo siendo jugador y veo que las chicas siguen mejorando, pero en esa comodidad que tenemos, que tengo, estoy mal por x motivo y venís a los entrenamientos y boludeás y no hacés nada y sabés que si no hiciste no hay nadie observándote. Eso hace a que uno no se preocupe por mejorar, ahora yo sé que si me preocupo por mejorar, pero muchas veces pasa... es bueno esto que vos ponés para saber, mirá que lindo lo que está pasando.

LT: yo le digo a las profes, que nosotros tenemos que tener en cuenta que a mí me pagan por esto y además me pagan y yo lo disfruto porque esto además me gusta.

(Hablamos de los grupos y las agrupaciones y los vínculos.)

LT: (me comenta un problema personal que tuvo a principio de año y que eso él sintió que le afectó como entrenador sumado a que no había arreglado con el club. Pidió ayuda a las profesoras que estén atentas si a él se le pasaban algunas cosas) Seguro que estos dos meses no era lo mismo que el año pasado, no es para justificarme pero eso pasó.

*Sobre la propuesta:*

LT: me parece bárbaro. Cuando vos me decís de variar un poco por la parte motivacional lo de las entradas en calor, vos querés, esto te lo pregunto bien, hacer algunas entradas en calor vos, vos querés participar más activamente con el grupo o no?

(Si te parece puedo estar interviniendo... más en la parte de elongación y zona media)

LT: si vos me lo pedís con el grupo de competencia grande, yo te diría que veamos cómo... probamos una semana y te digo si nos sirve o no nos sirve. Pero en este grupo que hay que romper lo que nos pasa entre la parte formativa y la parte de competencia sería ideal, porque vos encontrás un nexo donde yo estoy buscando una competencia total y ellas vienen de la pasividad máxima. Entonces esto te saca de los pelos y decís que no hacemos nada con esto... y no porque me molesta perder, porque sí me duele, a mí me duele más que las chicas sufran por perder que el no ganar. Hay que darle rápido un montón de información para que las chicas no pierdan que vos cunado las atorás de información las matás. Por eso este paso entre medio sería bárbaro. Está bueno, si vos necesitás esa parte sería perfecto.

LT: estarías en la parte de elongación y zona media al principio y al final... bárbaro. Ya normalmente, para que lo tengas en cuenta, de las tres clases estas, en las clases de lunes y miércoles la hacemos siempre, el viernes casi nunca zona media, elongación en los tres días. Para que lo tengas en cuenta.

(Sobre dejarles bien en claro que es una categoría competitiva y cual es el objetivo de la 7º categoría para que luego no se encuentren con sorpresas. Para que vayan haciendo más consciente cual es su objetivo personal respecto al objetivo del equipo y se pregunten cuales son fortalezas)

-LT: yo se los comunica a principio del año y luego antes del primer partido, les recalco cual es el objetivo. Todo esto nos ayuda y muchísimo, que vos hiciste toda una primera etapa del año observando, porque el año pasado también lo hiciste. Cuando yo escucho todo lo que vos viste, lo que vos viste es más o menos lo que nosotros hacemos y donde queremos apuntar. Porque vos por ahí me decís, che L fijate que esto no sirve... a la m a mí me parece que estaba haciendo las cosas de una manera y en realidad va por otra. En todos los aspectos, en lo deportivo, en la parte emocional, porque uno los tiene... en esta parte que vos estás estudiando, son los conocimientos básicos que nos dieron en el profesorado, nada mas y después las vivencias propias de uno como jugador. Es decir, saber qué le gusta y que no le gusta. En que reniega y en qué no reniega, que sabemos que es la parte más importante en un deportista para mí la parte más importante es la parte psicológica. Porque yo puedo estar bien físicamente, puedo ser un excelente jugador y si estoy mal de la cabeza estoy chau, estoy perdido.

(Comento que una opción o alternativa son las tareas de alcances amplios)

-LT: Esas son las cosas que yo te decía del tema de cómo yo venía trabajando, siempre he hecho, nunca lo tomaba como tareas de alcances amplios... por ejemplo hoy tiran al arco desde fuera del área en un cuadrado de 3x3, la clase siguiente 3x2, la siguiente de 3x1, para que vayan pegando más rápido. Pero no se puede pasar de este cono, llegar a un objetivo paulatinamente e ir estirándose. Yo este año no he ido hilando entrenamientos, por estas cuestiones personales. Vamos a ver todo lo que podamos repasar rápido con palo y bocha como par arrancar. Es más, me di cuenta ayer cuando jugamos con las más grandes, que estamos bien pero nos fata más de roce con el palo y la bocha. Y uno al no tener ganas de hacer muchas cosas la hemos obviado un poco. Físicamente estamos bien, con las más chicas la postura que tomo es que si no somos picantes con el palo y la bocha, no hay que parar de correr. Entonces vos nunca vas a dejar a nadie del otro equipo solo. Por eso trato equilibrar una cosa con lo otra.

(Comento que él como entrenador lo tiene todo muy claro y que sería interesante que se los transmita y se lo de a conocer a las jugadoras para que sepan qué van a trabajar y cual es el propósito. Destaco que él informa y les da espacio para tomar decisiones y que las jugadoras no los reconocen (cuestionario EMMD). Destaco que les informa el hilo del entrenamiento)

-LT: a veces me pasa que vengo con la idea que vamos a trabajar y llego y caen 8, o de las 20 tenés 12 con bajo nivel y 8 con muy buen nivel. Y eso no les va a servir a ninguna de las dos. Entonces tenés que cambiarlo. Este grupo, el de esta hora pavea mucho, entonces me lleva mucho tiempo cambiar de una actividad a la otra, si vos reducís el partido juegan poco, si querés meter todas las ejercitaciones no te alcanza y por ahí tenés que ir modificando. Y si vos se lo decís después te dicen que dijiste que íbamos hacer esto y no lo estamos haciendo. Como los

otros días, que me hicieron enojar y las hice correr porque se que no les gusta. Con tanta mala suerte que cuando vinieron las más grandes eran 6 y las tuve que hacer jugar con ellas porque sino las más grandes no iban a jugar partido. Entonces tuve que ajustar por un lado y ceder por el otro. Es una lástima que no podamos avanzar dedicándole un poco más de tiempo, por ejemplo y las quiero involucrar a las profes y medio que no se puede. Yo gano bien y vivo de esto, las otras dos profes tienen otros trabajos. Si yo tuviera otra persona que estuviera acá todo el día, cambiaría muchísimo todo. Sería lo ideal, son las cosas que se ponen en el camino.

(Hablamos de las fortalezas y de estrategias... una tabla.)

LT: cuando experimenté en fútbol, un profe me dijo... a la mujer le dices tanta repeticiones y lo hacen, en cambio los varones hacen menos. Con lo de las estaciones yo también me doy cuenta que las motiva mucho más, pero como yo soy solo no las puedo mirar a todas en todas las estaciones. Entonces descuido algunos aspectos técnicos a corregir, por estar mirando otra estación. A veces se entrenan dos aspectos técnicos en una clase y en la próxima hacen lo mismo, pero me dedico a mirar porque ya lo saben o se lo comunican entre ellas.

(Le planteo que todo puede funcionar como no. Es una guía y se puede mejorar.)

LT: si bien sos vos la que los está evaluando y lo vamos a poner en práctica los dos. Los dos nos vamos a dar cuenta si funcionó o no. Es bueno es malo. A mi desde el momento que me lo planteaste, me interesó para decir che.... La mujer es muy difícil trabajar con la mujer. A mi me encanta, hace mucho tiempo que trabajo y la paso bien. Si uno tuviera la posibilidad de hacer esto con hombres, iríamos mucho más rápido en crecimiento. El hombre no viene con tantos problemas, pero es lindo trabajar porque te sentís... la mujer en muchas cosas es mucho más afectuosa que el hombre. Te viene y te dice esto no me gusta y no me gusta. El hombre agacha la cabeza y le da para adelante. Es interesante. Habría que ver después antes que termine esta semana, nos juntamos el viernes para terminar de ver esto. Si vos ya querés empezar con esa parte. Me podés decir hoy cuando terminemos si el miércoles querés comenzar con estas dos partes. (zona media-elongación).

(Le vuelvo a remarcar que todo lo hablado forma parte de un proceso y que es importante que él evalúe y diga si vamos bien o si hay que cambiar algo, ya que es fundamental que él esté de acuerdo, para modificar a tiempo y seguir avanzando en la planificación)

Río Cuarto, 28/03/2012

## **ANEXO 5. SEGUNDA REUNIÓN CON LT PARA HABLAR DEL DISEÑO**

-LT: Me interesó que vos te involucraras en esa parte para que las chicas escucharan a alguien más, porque por ahí ellas se sienten como que hay otra persona más ayudándoles a hacer más cosas.

(Hablamos de la tarea a largo plazo, pase y recepción...)

-LT: Vamos a trabajar con este grupo cuestiones de técnica, para mejorar esa parte y eso nos va a llevar más tiempo. Pensé que les iba a costar más pero las vi bastante bien.

(A una de las jugadoras dice que la vio bastante bien) “Ellas se tiene que dar cuenta que puede mejorar, si ella sola no se da cuenta no se puede hacer nada. Eso es bueno, es muy interesante, tiene buena predisposición hasta cuando se ve encerrada sino en definitiva es una chica muy interesante y tiene una autoestima interesante”

Acerca de los partidos consulto si tiene pensado algo en particular... técnicas de relajación y respiración, de visualización. Realizar estos ejercicios en el entrenamiento anterior al partido.

-LT: Sobre las fortalezas y las estrategias: me interesó bastante lo que describís de las jugadoras, porque a veces uno no lo tiene muy en cuenta. La idea es que todas tengan su espacio, el que se merecen. Con algunas lo podés hacer y no con todas. A veces pensás que abandonan el mes siguiente y nunca se van. Es la personalidad de cada uno. Personalmente por como soy, yo no podría estar así en un grupo de entrenamiento.

Sobre facebook. le gusta que las jugadoras estén conectadas por facebook y que se comuniquen lo que sucede en hockey. Pero el entrenador no quiere abrir un sitio oficial de hockey porque cree que no es necesario, y además porque a veces dan información errónea y que confunde al resto del grupo. Es un arma de doble filo.

Sobre la tabla presentada en la 1º reunión para planificar las sesiones de entrenamiento:

-LT: Me interesa, dentro de tu planificación yo también hay cosas que tomé, no las estoy aplicando todavía para trabajarlas así de esa manera. Porque uno trabajaba de otra manera.

(Le explico que la investigación de diseño es que vaya tomando algunas estrategias en relación a los resultados de los cuestionarios y lo vaya aplicando introduciéndolo en los entrenamientos gradualmente. Quedamos que lo vamos hablando semana a semana, para poder registrarlo para la investigación)

A veces dice que no tiene presente lo que yo estoy haciendo con el estudio, porque tiene muchas cosas para hacer

Sobre la comisión de padres:

-LT: Hace tres años que está conformada y según el entrenador no han logrado mucho. Los padres le dicen que él debe estar coordinando la comisión, pero el entrenador está preocupado porque las jugadoras jueguen. Lo ideal sería que la comisión de padres se encargue de todo lo que tienen que ver con la previa a un partido y la organización del torneo y él solo entrenar a las chicas.

(Acordamos que los días lunes y miércoles deben realizar 3 bloques de zona media y el viernes si tienen partido el fin de semana al menos una o ninguna.

También acordamos que un rato antes de la sesión nos ponemos de acuerdo sobre la estrategia a utilizar que se señalan en la tabla que tiene y la tarea a largo plazo para la semana)

Río Cuarto, 09/04/2012

## **ANEXO 6. MODELO TARGET Y ESTRUCTURA PARA PENSAR LA PROGRAMACIÓN DE LA INTERVENCIÓN ENTREGADA AL ENTRENADOR**

### **ASPECTOS CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN: MODELO TARGET**

La motivación se define como la disposición a actuar y persistir en el intento, en la cual inciden tanto factores **PERONALES** como **CONTEXTUALES**.

En el diseño se pueden considerar los siguientes factores contextuales que forman parte del modelo **TARGET**: tarea, autonomía/autoridad, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo.

### **TAREA**

Planificar entrenamientos con tareas que sean variadas, multidimensionales, esto es que contemple diversas respuestas para su resolución, dando la posibilidad de elegir, donde el énfasis esté puesto en el desafío personal y en la implicancia activa de la jugadora. Así como favorecer la comunicación e integración grupal, teniendo como propósito generar interés en el proceso de aprendizaje de nuevas habilidades, a partir de tareas que desafíen el nivel de las jugadoras y a la vez logren resolverlas con éxito para que se sientan competentes con sus habilidades y confiadas en su desempeño.

### **AUTORIDAD/AUTONOMÍA**

Este aspecto está relacionado con la participación de la jugadora en el proceso de aprendizaje. Con esto nos referimos a la autonomía de la jugadora en la toma de decisiones y el liderazgo en las tareas, considerando que debe ser equitativo y que las actividades deben caracterizarse por ser variadas.

Por ejemplo dar la oportunidad de explicar una tarea, decidir entre varias opciones de una misma tarea o entre varias tareas que se presenten. De este modo se genera autonomía y responsabilidad en la decisión tomada para resolver la actividad. También se favorece la concentración y comunicación, además del liderazgo y responsabilidad en transmitir la actividad. Siempre hay que enseñarles como hacerlo, como hablar, de qué modo dirigirse a sus compañeras.

### **RECONOCIMIENTO: qué y cómo elogiar y reprimir**

Razones para el reconocimiento, distribución de las recompensas y oportunidades para las recompensas. También se refiere a la información (feedback) que se les proporciona a las jugadoras sobre su desempeño, su actuación o decisión tomada. En este sentido, el feedback puede provenir del entrenador o de otra compañera.

Por otra parte, se centra en el auto-valor de la jugadora y en el reconocimiento individual de lo que cada una es capaz de hacer. Aquí es recomendable utilizar estrategias como el intercambio de roles, a través de la elección y participación activa de las jugadoras.

El feedback puede ser evaluativo o descriptivo, interno o externo. Existe una relación entre feedback interno y externo y estos dos con la autonomía generada en el entrenamiento por el profesor. El propósito es que las jugadoras sean capaces de autoevaluarse y comprender cómo mejorar sus desempeños.

## GRUPO

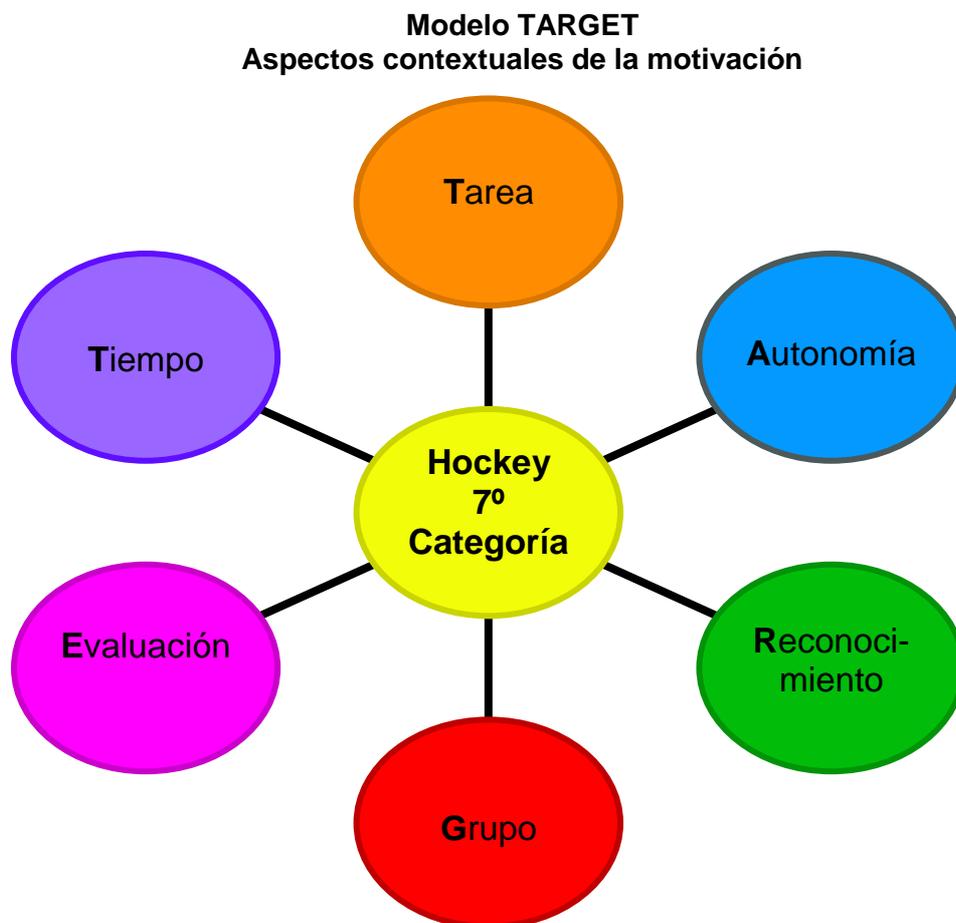
Respecto a la forma y frecuencia en la que las jugadoras interactúan. Se considera que la integración y los intercambios deben ser flexibles y heterogéneos, evitando agrupaciones fundamentadas en características individuales o por habilidades físicas. De este modo, el propósito es que todas interactúen y logren establecer un vínculo.

## EVALUACIÓN

Establecimiento de los estándares que miden el rendimiento y el proceso de aprendizaje. Focalizar en la autoevaluación, en el progreso personal, las actitudes hacia la tarea como la colaboración y la predisposición. Donde la jugadora pueda evaluarse para conocer su propio proceso de aprendizaje. Debe ser un momento donde se continúe aprendiendo y se valore el proceso de aprendizaje.

## TIEMPO

Respecto al tiempo disponible de práctica y resolución de una tarea. Cada jugadora demanda una dedicación y práctica diferente para aprender que luego se considera dentro de la práctica grupal. En este sentido, se debe proporcionar tiempo suficiente y proponer oportunidades para afianzar el proceso de aprendizaje a través de una programación flexible y dinámica.



Ejemplo de esquema general de una semana de entrenamiento

<b>1º semana</b>	<b>T</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>G</b>	<b>E</b>	<b>T</b>
<b>1º clase</b>						
<b>2º clase</b>						
<b>3º clase</b>						
<b>Observaciones sobre cambios o situaciones inesperadas</b>						

Ejemplo de esquema general de un entrenamiento

<b>1º clase</b>	<b>T</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>G</b>	<b>E</b>	<b>T</b>
<b>Inicio</b>						
<b>Principal</b>						
<b>Final</b>						
<b>Observaciones sobre cambios o situaciones inesperadas</b>						

Ana Riccetti  
Río Cuarto 30/03/2012

## **ANEXO 7. INFORME PARTIDOS OBSERVADOS A FINES DE 2011**

Al Profesor LT

### **Agradecimiento**

Quiero agradecer tu predisposición para llevar a cabo las observaciones en los partidos, por permitirme compartir momentos con las jugadoras y la oportunidad de acompañarlos en los viajes. Tu colaboración ha sido muy importante para continuar aprendiendo a partir en situaciones reales de competencia. Personalmente ha sido una experiencia interesante y muy positiva.

Por otra parte, destacar que esta investigación es posible gracias a tu participación voluntaria y a tu interés en generar nuevas oportunidades en beneficio del equipo. Gracias!

### **Presentación**

La información que sigue a continuación proviene del análisis de la observación de 4 partidos -dos jugados en la cancha sintética en Río Cuarto y dos partidos como visitantes en Villa Mercedes y Las Vertientes- en el año 2011 y en la categoría 7<sup>o</sup> de hockey.

Este informe se presenta a modo de devolución, en el cual se destaca la experiencia y el conocimiento del entrenador sobre el deporte y el grupo para tomar decisiones adecuadas al equipo. La intención es analizar y destacar aquellos aspectos que fueron utilizados frecuentemente y de manera oportuna para promover la motivación.

El informe se encuentra organizado en dos partes, en la primera se consideran las dimensiones del modelo TARGET, a partir del cual se señalan aquellos momentos y situaciones altamente positivos para el grupo. Luego se analizan las predicciones y predisposición de las jugadoras previas a un partido.

## **1. ASPECTOS CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN**

A continuación desarrollaremos las dimensiones que forman parte del modelo **TARGET**: tarea, autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo.

### **1.1. Tarea**

Aquí se considera el objetivo general de cada partido y los propósitos planteados en cada momento del encuentro.

El entrenador enfatiza en la importancia de estar atentas y concentradas, que aprendan a leer el partido, y sean inteligentes al tomar decisiones. Destaca que hay que superarse a uno mismo para ser cada vez mejor y luego superar al rival. Se enfatiza en seguir creciendo en experiencia y mejorando, aprovechando cada partido. Es decir, centrarse en la mejora personal, para conseguir un buen desempeño y resultado.

### **1.2. Autonomía**

Se observó que las jugadoras dentro de la cancha toman decisiones según se desarrolla el juego, algunas más acertadas que otras. Las decisiones dentro del terreno de juego se encuentran orientadas por lo planteado en la charla técnica. Cuando alguna jugadora no acierta con la decisión o no se adapta al partido, el entrenador le recuerda cuál era el

propósito y lo que se espera de ella. Aquí es preciso destacar que se brinda la posibilidad de pedir un cambio para salir y recordar lo hablado.

Sería recomendable continuar promoviendo momentos –antes, durante y al final de cada partido- para que las jugadoras recuerden o vean su actuación. Esto puede ser llevado a cabo por el propio entrenador, por alguna jugadora con más experiencia en la categoría o de otra categoría u otra profesora.

### **1.3. Reconocimiento-Feedback**

#### **1.3.1. Feedback del entrenador**

Como hemos mencionado, en la charla técnica se da a conocer el objetivo del partido y el sistema de juego. Luego en el entretiempo se analiza lo realizado y se proyecta nuevamente cómo continuar mejorando; al finalizar se sintetiza y valora lo sucedido. Todos estos son momentos en los que el entrenador informa acerca del desempeño del equipo en general y de las jugadoras en particular. Es decir, se realiza feedback grupal e individual, destacándose el interés del entrenador para que las jugadoras estén atentas y entiendan lo que les informa a través de preguntas.

Es de destacar la atención y concentración del entrenador en el juego, puesto que en el entretiempo señala progresos y cuestiones a mejorar. Esto refleja el interés puesto en que las jugadoras sean cada vez más inteligentes y comiencen a leer el partido.

Por otra parte, según el resultado es el estado de ánimo de las jugadoras y las sensaciones experimentadas. En este momento no solo es necesario reconocer el esfuerzo y las fortalezas observadas en el juego; también se podría estar indagando sobre las vivencias de las jugadoras, ya que en general tienden a ser pesimistas y a quedarse con un recuerdo negativo, que luego puede transformarse en un obstáculo para pensar cómo solucionarlo o cómo transformar los errores en aprendizaje. Qué sucedería si antes de un partido se realizan ejercicios de relajación, visualizaciones o se plantean un objetivo personal. Es decir, proponerles pensar en lo que son capaces y lo que pueden ofrecer al equipo.

A partir de lo observado, el rol del entrenador es fundamental en cuanto líder que destaca los momentos que mejor jugó el equipo, los progresos del juego durante el partido, algunas individualidades (sin hacer demasiado énfasis) y la importancia de tomar lo vivenciado como un proceso de aprendizaje para continuar avanzando.

Resultó muy interesante observar en el partido con Caldenes un momento donde el entrenador informaba el buen desempeño de la segunda mitad dejando de lado el resultado general que era desfavorable. En ese partido perdieron 3 a 1, al finalizar destacó que habían ganado el segundo tiempo 1 a 0 porque habían mejorado el juego y la concentración.

Finalmente, tener en presente aquellas charlas en las que se planteó que el rival no es mejor antes de entrar a la cancha porque ambos equipos entran 0 a 0. Es importante reiterar este tipo de ideas, ya que se trata de un medio con potencialidad para controlar la ansiedad y el miedo por el equipo contrario.

#### **1.3.2. Feedback entre jugadoras**

Además del feedback que proporciona el entrenador al equipo, entre jugadoras también conversan y opinan sobre lo sucedido en un partido. Entre jugadoras se enfatiza más en los errores de aquellos encuentros con resultado desfavorable, para esto se sugiere que el desempeño sea valorado no solo por el resultado, habría que recordarles que también

sepan reconocer el buen juego, que los errores son para aprender y no repetirlos en el próximo partido.

#### 1.4. Grupo

A estas edades las compañeras de equipo -particularmente quienes son del grupo de amigas o se destacan por su habilidad- son las referentes, y las jugadoras juzgan como relevantes sus valoraciones.

Se observó que entre las compañeras se hablaban, consultaban y compartían opiniones, experiencias o situaciones de juego. Se apoyaban ante un resultado desfavorable, por ejemplo cuando la arquera no logró atajar un gol, cuando una jugadora perdió la bocha o no dio un pase que podría haber terminado en gol.

Coincidiendo con lo hablado con el entrenador, el grupo humano es importante y las relaciones que establecen las jugadoras inciden en la comunicación dentro de la cancha. De ahí que el vínculo entre las integrantes sea relevante, ya que la afinidad hacia una compañera es fundamental para conectarse en el partido.

Por otra parte, la preocupación de las compañeras por jugadoras lesionadas es notable y demuestra interés, especialmente por aquellas que son titulares y se destacan en su posición. No obstante, el entrenador enfatiza en la importancia que tiene cada una en el equipo y que a través del esfuerzo conjunto se logran los objetivos en beneficio del grupo.

Aquellas compañeras que no están inscriptas al torneo no pueden jugar, pero se observó que lo mismo asisten a los partidos. Esta situación puede ser aprovechada como momento de aprendizaje para identificar las posiciones en la cancha, las situaciones de juego y familiarizarse con las indicaciones del entrenador.

Finalmente, es preciso valorar como situación altamente positiva, que en los partidos todas las jugadoras que están en condiciones de jugar entran a la cancha. Esto asegura que quienes asistan al partido van a tener la oportunidad de entrar.

#### 1.5. Evaluación

Coincidiendo con lo observado y recordando lo desarrollado en la dimensión *reconocimiento*, aquí se sugiere continuar valorando el partido centrándose en el progreso y las fortalezas del equipo. En cuanto a las debilidades o errores, insistir como hasta ahora en que los partidos son un momento para aprender y autoevaluarse.

Se destaca el rol del entrenador como referente que apoya al equipo, que brinda confianza y que demuestra empatía con el estado emocional, puesto que en algunos partidos las jugadoras estuvieron demasiado ansiosas y temerosas del equipo rival. Por lo tanto, la muestra de confianza y el apoyo del entrenador hacia el equipo es fundamental, así como demostrar estar contento por el desempeño o por haber demostrado capacidad para cambiar de actitud y jugar mejor.

También fue muy interesante la evaluación de un partido en dos partes. Por ejemplo, en el partido contra Caldenes el primer tiempo finalizó con 3 goles en contra y ninguno a favor, mientras que en el segundo tiempo hubo un gol a favor y ninguno en contra. Aquí el entrenador planteó una evaluación de proceso desdoblada, destacando que al segundo tiempo lo ganaron porque cumplieron el objetivo de realizar un gol y evitar que el rival hiciera goles. Este tipo de evaluaciones y análisis son muy interesantes para promover la autoestima del equipo y fortalecer la confianza en las habilidades de las jugadoras.

### **1.5.1. Promover la evaluación entre compañeras**

Se podría pensar en fomentar la evaluación recíproca entre pares, para saber qué opinan las compañeras acerca del desempeño grupal e individual.

Qué sucedería si luego de la charla final, independientemente del resultado, se les propone que libremente y de manera informal se acerquen a una compañera durante el 3º tiempo y destaquen alguna jugada interesante o el nivel de habilidad demostrado en el partido, centrándose en las potencialidades y en las capacidades de las jugadoras.

### **1.6. Tiempo**

El tiempo está establecido y cronometrado por las autoridades de la mesa, pero el tiempo de juego de cada jugadora depende del entrenador y de lo que demuestren en la cancha. Por lo tanto, el partido es un momento para mostrar de lo que son capaces en situación de juego. Recordando el apartado sobre evaluación, se podría proponer el tiempo de juego como instancia de autoevaluación, evaluación recíproca y valoración general del equipo.

## **2. PREDICCIÓN Y PREDISPOSICIÓN ANTES DE UN PARTIDO**

A continuación se describe lo sucedido en relación a la predisposición como a la predicción de un resultado.

### **2.1. Partido La Carlota, jugado en Río Cuarto**

Las jugadoras consideraban que había posibilidades de ganar, ya que según su valoración se trataba de un equipo que tenía un nivel de juego parecido. Sin embargo, les preocupaba que el nivel de juego del contrincante haya mejorado mucho desde la última vez que se enfrentaron. Es decir, se sentían confiadas en sus capacidades pero con prudencia.

A este partido lo ganó el Jockey Club 1 a 0.

### **2.2. Partido Sampacho, jugado en Río Cuarto**

En la previa al partido un grupo de jugadoras se encontraban muy entusiasmadas por jugar el partido, se las vio contentas y ansiosas. Se mostraron confiadas porque al partido anterior lo ganaron. También preguntaron al entrenador si el otro equipo había mejorado desde la última vez que jugaron. El entrenador les señaló de manera acertada y sintéticamente que los dos mejoraron y la única diferencia es quién piensa más rápido en el juego.

Es preciso destacar que la valoración final del entrenador fue altamente positiva y motivante, les hizo saber que fue el mejor partido jugado, que demostraron muy buen nivel de juego en equipo y calidad de pases, que fueron capaces de hacer cosas que antes no salían. Las jugadoras se mostraron conformes, aunque se quedaron con ganas de obtener un mejor resultado.

En este partido empataron 0 a 0.

### **2.3. Partido Herlitzka, jugado en Las Vertientes**

Para este rival algunas mostraron mucha (podría decirse demasiada) confianza en que iban a ganar. Otras no sabían contra qué equipo jugaban o si tenían que viajar.

Finalmente una jugadora expresó que era un equipo al que se le podía ganar por su nivel de juego, pero no quiso pronosticar ningún resultado y se mantuvo reservada.

Al partido lo perdieron 2 a 1, mostraron progresos en el segundo tiempo, los cuales fueron oportunamente señalados y valorados por el entrenador. En el entrenamiento posterior a este partido algunas opinaban que lo podrían haber empatado si se hubieran esforzado.

#### **2.4. Partido Caldenes, jugado en Villa Mercedes**

Los comentarios fueron negativos, el entrenador intentó reiteradamente recordarles que debían cambiar esa actitud para jugar. Una semana antes del partido hablaron de las ventajas del equipo contrario al vivir en un lugar cerrado y tener la cancha en donde viven. Se comparan en cuanto a nivel de entrenamiento físico, unión del grupo y hábitos saludables para estar bien y rendir en los partidos. Como si justificaran su rendimiento comparándose con la situación privilegiada de Caldenes. Ya en el predio de Caldenes las jugadoras asumían que iban a perder, entraron a la cancha con mucho miedo.

Al partido lo perdieron 3 a 1. Sin embargo, el segundo tiempo fue valorado por el entrenador como muy bueno, ya que el rival no tuvo oportunidades de gol y ellas sí.

#### **2.2. Para seguir pensando...**

Cuando la predisposición y predicción sobre lo que podría suceder se fundamenta en la confianza, en las capacidades y potencialidades del equipo -reconociendo que el rival también posee fortalezas- que se debe jugar un partido antes de confirmar un resultado, se trata de una predisposición cautelosa. Por lo tanto, se centra la atención de las jugadoras en que primero hay que demostrar capacidad y buen nivel de juego para lograr un buen desempeño que llevará al logro de un resultado favorable.

#### **En fin...**

Agradecerte por todo lo aprendido a partir de saber qué pasa en los partidos y como se comportan las jugadoras en situación de competencia.

Todo esto fue posible gracias a tu predisposición y participación voluntaria, así como a tu actitud abierta para que pudiera llevar a cabo las observaciones.

En cuanto al estudio que se propuso realizar en la 7<sup>o</sup> categoría de hockey, se trata de una intervención en las sesiones de entrenamiento. No obstante, en caso que lo consideres necesario podemos programar e idear estrategias para los momentos previos a un partido.

Gracias por tu apoyo al estudio! Y vamos por más...

Ana Riccetti  
Río Cuarto, 17/04/2012

*NOTA: La experiencia está dentro de un régimen de investigación de diseño. Los datos que se releven pueden ser utilizados, guardando el anonimato y atento a las normas éticas de responsabilidad profesional, en informes y escritos académicos.*

## **ANEXO 8. INFORME SOBRE LOS DATOS RECOLECTADOS PARA LT**

Al Profesor LT

### **Análisis de los cuestionarios - Categoría 7º 2011 y 2012**

#### **Presentación**

Se administraron 27 cuestionarios en los cuales se indagó sobre la situación sociodemográfica de las jugadoras, también respondieron acerca de aspectos motivacionales vinculados al grupo de entrenamiento, la autonomía, relación con las compañeras y competencia percibida.

#### **Analizando los cuestionarios**

##### **Experiencia en hockey**

De las 27 jugadoras, la mayoría de las tiene más de dos años de práctica de hockey (20 jugadoras). Más aún, en cuatro casos hace más de 6 años que iniciaron. Es decir, se trata de un grupo que se conforma de adolescentes que tienen conocimiento del deporte y podrían estar colaborando con quienes tienen menos tiempo de práctica en categorías competitivas o recién inician.

##### **Experiencia deportiva previa**

En cuanto a la experiencia deportiva de las 27 jugadoras, encontramos que 4 practicaron un deporte antes de hockey, 6 al menos dos deportes y 11 realizaron tres o más deportes. Mientras que solo 6 jugaron siempre al hockey.

Los deportes o actividades que se destacan son la práctica de danzas, ya sean coreografías en general o danzas árabes (11 jugadoras); patín artístico (10 jugadoras); gimnasia artística (9 jugadoras); natación (6 jugadoras); tenis (4 jugadoras); gimnasia aeróbica (2 jugadoras); karate do (1 jugadora) y ciclismo (1 jugadora). Se puede decir que se destaca la experiencia en actividades físico deportivas que se caracterizan por ser consideradas tradicionalmente femeninas, tratándose de actividades donde se destaca el desempeño individual, no de equipo.

##### **Escuela a la que asisten**

La práctica de hockey es una actividad extraescolar, en la cual influyen las responsabilidades escolares; como sucede en períodos de examen. La afinidad entre jugadoras que asisten al mismo colegio se refleja en las actividades que son libres, en las cuales se forman pequeños grupos para hablar o en las bromas que se realizan. Además entre jugadoras que se conocen se animan a valorar el desempeño.

##### **Práctica físico deportiva de la familia**

Aquellos adultos que son físicamente activos entienden que el deporte también es una prioridad dentro de todas las actividades que realizan sus hijos.

La mayoría tiene al menos un hermano que es físicamente activo (21 jugadoras). Por su parte, 14 son las madres que sí participan de alguna actividad físico deportiva. Sin embargo, la mayoría de los padres (17) no son físicamente activos.

### **Clima motivacional entre compañeras**

Para medir el clima motivacional generado entre compañeras en el entrenamiento, se utilizó la *Escala de percepción de clima motivacional de los compañeros (PeerMCYSQ)*. En el contexto de práctica se destaca el aprendizaje colaborativo, el esfuerzo, el vínculo y la mejora personal. Las jugadoras también perciben la comparación y competencia entre compañeras. Esto puede explicarse porque la práctica de hockey a partir de la 7<sup>o</sup> categoría es competitiva, participan de un torneo en el cual enfrentan a otros equipos. Esta situación de competencia es una oportunidad de mostrar que son mejores a partir de compararse con las compañeras como parámetro para luego medirse con los equipos en el torneo.

### **Motivación y mediadores de la conducta**

Aquí se destacan tres mediadores que influyen en la motivación, generando mayor compromiso y predisposición para seguir mejorando. Estos son: la necesidad de autonomía, de competencia percibida (lo que son capaces de hacer) y de relación con los demás.

Para conocer cómo perciben las jugadoras los mediadores mencionados, se utilizó la *Escala de mediadores motivacionales en el deporte (EMMD)*.

En las respuestas se destaca en primer lugar la relación con otros, luego la competencia percibida y, por último, la autonomía.

Respecto al aspecto relacional y la competencia percibida de lo que cada una es capaz de hacer, se puede pensar en momentos donde se valore el desempeño grupal para destacar cuestiones altamente positivas y proponer la autoevaluación de lo realizado.

En cuanto a la autonomía, y en contraste con este resultado, se observó que en realidad el entrenador ofrece oportunidades para la elección y la toma de decisión. En ocasiones lo que perciben las jugadoras no corresponde con lo que realmente sucede. Para que la percepción de autonomía se adecue a la realidad del entrenamiento, a veces requiere hacerlo más explícito y visible para que las jugadoras perciban que también son autónomas, tienen oportunidades de decidir y elegir.

Ana Riccetti  
Río Cuarto 27/04/2012

*NOTA: La experiencia está dentro de un régimen de investigación de diseño. Los datos que se releven pueden ser utilizados, guardando el anonimato y atento a las normas éticas de responsabilidad profesional, en informes y escritos académicos, salvo indicación en contrario del interesado.*

	<b>FORTALEZAS OBSERVADAS</b>	<b>Estrategias</b>
<b>Entrenador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planifica actividades variadas; con objetivos diversos; desafían las capacidades de las jugadoras.</li> <li>-Delega responsabilidades en las jugadoras al indicarles una actividad que ellas deben realizar de manera autónoma, como la entrada en calor y movilidad general.</li> <li>-Genera momentos donde las jugadoras deben realizar actividades solas (zona media-elongación-pases)</li> <li>-Informa del desempeño focalizando en el proceso.</li> <li>-Anima y habla con todas las jugadoras, no hace diferencias entre jugadoras.</li> <li>-Es un líder natural del equipo, su autoridad es respetada por las jugadoras y se genera un clima ameno para entrenar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades donde deban colaborar entre jugadoras.</li> <li>-Circuitos de entrada en calor, zona media, habilidad con el palo.</li> <li>-Evaluación recíproca entre jugadoras para el aprendizaje de técnica individual. Promover la búsqueda de ayuda para resolver una actividad.</li> <li>-Elongación de a dos o en pequeños grupos.</li> <li>-Proponer dos jugadoras a cargo de zona media, elongación, movilidad general para que aprendan a hablar a las compañeras.</li> <li>-Trote: variando el recorrido, las jugadoras reconocen su importancia pero a veces repetir el mismo recorrido las predispone mal.</li> <li>-Variar las agrupaciones cuando lo permita la actividad para que todas se vinculen durante una sesión.</li> <li>-Aprovechar a las jugadoras más avanzadas como mediadoras, que demuestren lo que saben y lo transmitan al resto.</li> <li>-Actividades inesperadas, donde se genere una situación de juego sorpresa o una regla que modifique la tarea.</li> <li>-Premiar a quienes se esfuerzan y demuestran mejoras por ser constantes.</li> <li>-Informar sobre el límite mínimo y máximo de una repetición, de pases, de quites y que ellas decidan cuantas van hacer. Ir aumentando paulatinamente el límite.</li> <li>-Continuar trabajando todas las fortalezas, focalizando en la comunicación entre jugadoras y generando oportunidades donde se responsabilicen de su decisión.</li> </ul>
<b>Jugadoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Les gusta el deporte, a pesar de las quejas les agrada ir a entrenar y sentir que lograron mejorar.</li> <li>-En las actividades que desafían su resistencia física, su capacidad de juego o técnica individual se muestran dispuestas a afrontarlas.</li> <li>-Cuando no les sale la técnica a pesar de estar descontentas lo siguen intentando con entusiasmo.</li> <li>-Algunas se conocen desde hace mucho tiempo, siendo favorable para el trabajo colaborativo y la comunicación entre ellas.</li> <li>-Las jugadoras nuevas continúan asistiendo y les interesa mejorar.</li> <li>-Las jugadoras que subieron de categoría lograron tomar contacto con el grupo, pero siguen siendo pesimistas sobre su desempeño.</li> <li>-Se muestran predispuestas cuando trabajan situaciones de juego de un partido como los quites, los pases en velocidad, juegos en pequeños grupos donde deben pasarse la bocha entre todas.</li> </ul>	

## ANEXO 9. EJEMPLO DE REGISTRO DE UNA INTERVENCIÓN

### Esquema de la 22<sup>o</sup> intervención en la 13<sup>o</sup> semana de implementación

En subrayado se destacan los cambios realizados en la implementación de los ejercicios y algunos comentarios de las jugadoras.

<b>Ideas que guían la intervención: continuar variando los ejercicios e incorporar ejercicios nuevos, trabajar de manera individual, realizar una actividad por tiempo donde se focalice en la importancia de auto-superarse y de colocarse una meta.</b>		
<b>Elongación</b>	<i>Inicial</i>	Se solicita que una jugadora guíe al resto en la elongación inicial. AE se propone de inmediato, cuando no recuerda cómo decirlo o los músculos que se trabajan, pregunta. Hay poca interacción y solo dice cambio, hacen siempre los mismos ejercicios, hoy se las observa poco animadas, hace frío y por eso se les solicita que lo hagan con ritmo. Se les recuerda que también pueden incorporar movilidad articular.
	<i>Final</i>	-Se inicia de pie y finaliza acostada con respiración profunda. También se programaron nuevas combinaciones de ejercicios entre miembros superiores e inferiores. De pie se estiran cuádriceps, aductores y posteriores. Sentadas: brazos y torso (bailarina y torsión atrás) y glúteos. Acostadas: piernas flexionadas hacia un lado y al otro, estiradas en el piso de la cancha y respirar profundo. Se levantan de costado. Les anticipo que comenzamos de pie y terminamos acostadas. En general les gusta tirarse al piso. Algunas se quejan que les tira, que no llegan, que les duele, que no pueden. Una jugadora dice que subir de costado es para no hacerse mal. Al finalizar les digo que hoy trabajaron muy bien.
<b>Zona Media</b>	<i>1<sup>o</sup> Bloque</i>	Abdominales: piernas elevadas y extendidas (abren y cierran), suben y bajan cabeza. Piernas colgando. Cruzados una pierna apoyada en al otra. -Lumbares posición de banco, el brazo estático, piernas en movimiento. -Flexiones de brazos por tiempo: 20 segundos. En cada serie antes de su realización se muestra, se explican cuestiones posturales, cómo respirar, qué músculos deben contraerse para controlar la postura y los movimientos. Preguntan por las repeticiones y comentan las dolencias que tienen. Se recuerda constantemente como colocar los brazos y respirar en los abdominales. Algunas informan que sienten el trabajo muscular. Cuando no entienden preguntan para realizarlo correctamente, o se preguntan entre jugadoras. Si pierden el equilibrio en lumbares les explico cuales pueden ser las correcciones. Les informe que a la flexiones las hacemos por tiempo y deben contarlas ya que vamos a ver quien hace más. Preguntan como van colocadas las piernas. Al finalizar las flexiones van diciendo cuántas hicieron. Se las ve concentradas cuando las hacen porque deben contar y se generó un ambiente de competencia. Informo que quien hizo 20, logró una flexión por segundo, lo ideal es no bajar de 15.
	<i>2<sup>o</sup> Bloque</i>	Repetir los ejercicios del 1 <sup>o</sup> bloque. Se vuelven a recordar las pautas para una correcta ejecución. Pregunto si están muy cansadas y se les recuerda que la respiración es muy importante. Preguntan por la cantidad de repeticiones. Se corrige individualmente cuando lo solicitan o para evitar molestias. Esperamos que todas finalicen y hacemos las flexiones por tiempo. Recordando la cantidad que hicieron, la idea es que no disminuyan sino que las mantengan o superen. Quienes se superaron, la mayoría supera las repeticiones anteriores y se ponen muy contentas, lo expresan en voz alta. Se les dice que es importante colocarse una meta

	<p>3<sup>o</sup> <i>Bloque</i></p>	<p>-Lumbares y flexiones se realizan las mismas que en los bloques anteriores.</p> <p>Las jugadoras solicitan realizar control pélvico. Teniendo en cuenta el pedido se cambia el diseño. Quieren realizar control pélvico estático, en el control lateral eligen colocar la mano o el codo en la cancha según les quede cómodo.</p> <p>Eligen el lugar de la cancha para hacer el último bloque. Está el primo de una de las jugadoras que es más chico y las chicas le explican como colocarse en puente en detalle. Se recomienda que controlen tanto la subida como la bajada del puente y mantengan durante todo el tiempo requerido. Se les informa que ahora pueden aguantar más de 10 segundos el puente y que eso es bueno. Algunas necesitan ayuda y se las asiste. Se recuerda que deben elevar bien la cola y que el abdomen también pueden ayudar, así como las manos que hacen fuerza en el piso. Están cansadas y quieren terminar, pero les quedan lumbares y flexiones. Preguntan qué músculos trabajan en lumbares y en esa posición. Una jugadora dice que se tiene que superar y hacer 26 flexiones, cuando solo quedan por hacer las flexiones de brazos. Ahora están más cansadas, algunas hicieron menos que antes por el cansancio y no están contentas, otras lograron hacer más. Por eso se explica que se espera que el rendimiento no sea el mismo y que vamos a seguir trabajando para hacer muchas más.</p>
--	--	---

## **ANEXO 10. ENTREVISTAS GRUPALES A LAS JUGADORAS DE HOCKEY JULIO 2012**

### **1º Entrevista grupal**

#### **1. ¿Qué opinan de los cambios que se realizaron en los bloques de zona media y elongación?**

-Son mejores.

-Sí son mejores porque después no te duele nada. Suponete, porque antes cuando nos decían elonguen, no elongábamos, y nos quedábamos boludeando... en cambio ahora cuando vos lo dirigís elongamos.

-A parte si nos duele algo nos hacés elongar, antes llegabas a casa y te dolía todo.

-Cosa que no sabíamos como hacerlo.

-Claro, antes no sabíamos como elongar.

#### **2. ¿Y de zona media? porque hablaron solo de elongación**

-Está bien.

-Es mucho (se ríe y me hace saber que es un chiste)

-Haber si alguna vez tenemos un cuadradito (abdominales marcados)

-Está bueno, 10

-Bien, está mucho mejor

-Mejor

-Está bien...

-Está bueno, has hecho todo lo correcto

-Te hemos aprobamos.

#### **3. ¿Les gusta hacerlo solas o de a dos...?**

-De a dos, de paso te reís, te reís de todos formas

-De a dos, así te reís de la otra y de la cara que pone.

-De a dos, te divertís

-De paso no te sentís...

-A mi me da lo mismo.

#### **4. ¿Les gustaría que continuara algo parecido?**

-Sí

-...o variando...

-¿Hasta cuando te quedás? (todavía no sé) ¿y no te podés quedar para siempre?

#### **5. Si tuvieran que hacer un cambio, en zona media y elongación, qué les gustaría que cambiáramos.**

-Más tiempo para hacer...

-Sí más tiempo...

-Claro, sí... porque por ahí vas por 5 y vos decís cambien... y todavía no terminamos.

#### **5. a. ¿Otra cosa que quieran cambiar?**

-No.

-Para mi está bien.

#### **6. ¿Les gusta que les corrija la postura?**

-Sí, porque después vamos a quedar todas así jorobadas cuando seamos viejitas... horrible.

-Sí

(el resto asiente con la cabeza)

#### **7. ¿Qué es lo que han mejorado desde que empezó el año hasta ahora?**

-Ahora podemos hacer bien los abdominales, antes hacíamos diez y ni me dolían... ahora hago tres y me duele todo.

#### **8. ¿Qué les gustaría seguir mejorando o aprendiendo?**

-Me gustaría seguir manteniendo, ni más ni menos.

- Para mi está bien, porque hacemos de todo un poco, porque hacemos físico, porque si no hacemos físico después en la cancha no corremos, y hacemos palo. Está bien para mi.
- Que mantengamos...
- Más palo.
- Practicar cortos.
- Quiero practicar palo.

**9. ¿Les gusta que una de ustedes se haga cargo de la elongación?**

- Sí, primero te da vergüenza, pero después sí. A parte así se nos va la vergüenza y socializamos.
- Yo hoy quiero hacerlo, no me da vergüenza

**9.a. ¿Les gustaría hacerlo para la zona media?**

- Sí
- Buenísimo

**2º Entrevista grupal**

**1. ¿Qué creen que han mejorado desde que inició el año?**

- Que tenemos mejor estado físico y que tengo más flexibilidad (una jugadora dice que hablen de a una en ronda)
- Mejor estado físico y... es como que antes no corrías nada y ahora sí (en respuesta a un comentario sobre los km).
- Sí, ahora podemos llegar a los pies
- Poder hacer más abdominales
- Mejor estado físico y flexibilidad
- Yo correr los km, porque como venía de séptima y no corríamos nada... entonces correr los km me cuesta menos.

**2. ¿Qué opinan de los cambios que se realizaron en los bloques de zona media y elongación?**

- Lindos
- Lindos, que poníamos más esfuerzo y más compromiso. Distintas formas de hacerlos...
- Más actitud
- Buenos
- Que aprendimos distintos ejercicios y antes hacíamos siempre los mismos.
- Antes decían hagan 30 y hacíamos 10 y ahora los hacemos.
- Antes no llegaba a tocar el pie.

**3. ¿Les gusta que una compañera esté a cargo de la elongación y la zona media?**

- Sí
- Sí
- Sí
- Sí...
- Es divertido y gracioso porque a veces se confunden y vos está mirando.
- (Una jugadora habla de zona media, la que se realizó hoy donde solo se indicaba la cantidad de repeticiones y ellas debían elegir el ejercicio e ir variándolo en los distintos bloques)
- No me gusta que nos digas 40 repeticiones, porque no me ayuda a pensar, no pienso. Nos gusta que los des a los ejercicios porque sino no pienso.

**4. ¿Les gusta que sigamos variándolos, que sean más complejos a lo mejor un poco más exigentes?**

- Sí
- Sí
- Sí
- Bueno no respondan tan complejo que quiero ir a tomar la leche jaja

**5. ¿Que les gustaría que continuara, además de seguir haciendo ejercicios?**

- Más palo
- Sí más palo
- Tener cuadraditos, como se hacen?
- Por qué a los hombres se les marcan más los cuadraditos?
- estaría bueno una dieta para el deportista
- Una dieta, una dieta
- No porque después no podés tomar una leche con chocolino y todo eso... no
- querés que se te marquen los cuadraditos o no? O querés estar gordita...
- Por qué los cuadraditos, parecés un hombre...

(Comentan sobre las pastas y las consecuencias de comer en el aspecto físico, pero no logro entender qué hablan por separado porque lo hacen todas juntas)

**6. ¿Les gusta hacer los ejercicios de a dos, solas?**

- De a dos, charlás un poco del fin de semana...
- De a dos, es más divertido
- Sí, de a dos, porque me río
- Dos
- No de a una porque sino de a dos uno habla y no lo hago
- De a dos
- De a dos
- Pasa que de a dos vos no hacés tanto...
- Te ponés hablar y no hacés nada
- Si uno por ejemplo hace mucho ejercicio y el otro no, es como que te pone en un compromiso no hacer nada y que el otro si.
- A mi me gusta hacerlo de a dos
- A mi no

**7. ¿Cuando se corrige la postura de como colocar los brazos... eso les gusta, no les gusta o prefieren que no les explique?**

- Sí me gusta
- Yo hoy te pregunté...
- y también nos gusta que vos estés acá y cuando nosotras nos lastimamos nos digas... ay! me duele esto y vos nos decís como elongar

**8. ¿Si tuvieran que modificar algo de lo que vengo haciendo con ellas, qué modificarían o qué continuarían haciendo?**

- Los paraditos, me gusta más sentada (en referencia a la elongación de pie), cuando hacemos movilización no me gusta.
- Yo algo, la movilidad general que estaría bueno hacerlo en el lugar en vez de corriendo.
- ¿Podemos hacer movilidad así, en el lugar? Se dirige al entrenador que está cerca escuchando

**9. ¿Qué les gustaría mejorar de acá hasta fin de año? En general**

- Los cuadraditos
- Los cuadraditos
- Mejorar el juego
- Pero no tanto físico
- ...y si no tenés movilidad en el palo, tampoco podés hacer nada
- Después no sé hacer el dribling en la cancha
- Me pongo nerviosa porque me gritan

**10. ¿Les gustaría que continuáramos así...?**

- Sí, perfecto!
  - Sí
  - Ya está?
  - me puedo ir?
- Gritos de felicidad porque se termina la entrevista

### **3º Entrevista grupal**

#### **1. ¿Qué creen que han mejorado desde que inició el año?**

-El estado físico y elongar mejor. A perfeccionar mejor los abdominales, ponele, nosotras antes lo hacíamos de una forma que no nos resultaba y ahora que lo hacemos bien...

-Que podemos elongar más (¿vos lo sentís en estos meses que hace que iniciaste?) yo antes hice hockey y no...

-La técnica de juego, los pases, que ahora miramos más, antes no mirábamos, antes con tal de hacer un pase a alguien ya estaba. Ahora miramos y tratamos que llegue.

#### **2. ¿Qué opinan de los cambios en zona media y elongación?**

-Yo no vi que se me marquen los abdominales... A lo mejor es que yo no me lo veo en mí, además dejamos de hacer por un tiempo, por las vacaciones. Además, de mi parte, yo como entreno con las más grandes es como que no lo hago con vos ahora, entonces yo no puedo opinar mucho. (¿y ves alguna diferencia entre lo que haés con 7º y con las más grandes?) sí, porque con las más grandes nos dirige el lucho, y no nos dice que hagamos tal cosa... vos nos decís que hagamos puente frontal, lateral-lateral... en cambio con las más grandes no, el entrenador dice que hagamos zona media y son 10 abdominales a un lado al otro, lo básico.

-Sí, el perfeccionamiento

#### **2. a. ¿Les gusta que las actividades sean variadas, que los ejercicios vayan variando?**

-Sí, sino aburre. También sino después llegás a tu casa y te duele todo.

-Sí.

#### **3. ¿Qué cambios les gustaría realizar, qué sacarían, qué les gustaría hacer que no estamos haciendo?**

-No sé.

Silencio, están pensando...

#### **3. a. ¿Les gusta seguir así, agregar algo nuevo, hacer de a dos o de a una?**

-Eso está bueno, que nosotras demos la clase, está bueno. Además aprendemos mejor.

-Sí es verdad, aprendemos mejor y aprendemos nostras a hacerlo.

#### **Al principio se las veía un poco nerviosas, pero después...**

-sí, ya después pedimos nosotras hacerlo...

#### **4. ¿Qué les gustaría seguir mejorando hasta fin de año?**

-El estado físico, y también aprender a manejar más el palo.

-Sí lo básico, los pases... todo eso. (técnica individual)

#### **5. ¿Cuál sería un objetivo personal de cada una desde acá hasta fin de año?**

-llegar primera

-los cuadraditos... no mentira.. jaja sí, aprender... (tanto lo físico como lo técnico) claro bueno, cosas así, perfeccionarnos en general. Y como equipo también unírnos más, o sea hay relación y todo pero más todavía.

-Perfeccionarnos

#### **6. ¿Les gusta que les corrija la postura o las distrae y desconcentra?**

-Sí, si lo hacemos mal nos vamos hacer mal.

-Es útil

-Por ahí nos quejamos, pero está bien lo que estamos haciendo, que nos digas.

#### **6. a. Y entonces por qué a veces se quejan**

-Porque nos cuesta o no tenemos ganas de hacerlo, como correr km (justo pasa el entrenador y lo dice mirándolo)

-claro.

**7. ¿Según el día vienen con más ganas o menos ganas?**

-Claro, depende de la siesta, pero no si dormimos más. Si dormimos más te juro que vengo con menos ganas. Hoy no dormí nada y vengo despierta, en cambio si vengo dormida, chau, fuiste. Pero es necesario dormir, te juro.

-Sí según el día, es verdad. Es verdad, a mi me pasa lo mismo (con la siesta) duermo y vengo con una cara de orto...

La otra jugadora asiente con la cabeza y el resto que escucha también.

**8. ¿Les gusta hacerlo de a dos, de a una, les da lo mismo?**

-Me da lo mismo.

-Es lo mismo, total el ejercicio lo mismo lo tenemos que hacer...

-Es lo mismo

**9. ¿Les gustaría que alguien también se encargue de dar zona media?**

-Sí está buena la idea, así se preocupan por hacerlo mejor las que la dan o que la den los dos entonces se controlan entre ellas.

**Conversación al finalizar la entrevista...**

-Hace un montón que está con nostras, yo creía que eras una psicóloga y dije ¡por qué! (reaccionando mal a la idea de tener una psicóloga en el equipo para que las estudiara, representación poco favorable)

-Me acuerdo del primer día, yo no entendía nada. Yo pensé que ibas a estar poco tiempo, pensé que ibas a estar el año pasado y nada más.

(Les comento que el estudio se caracteriza por estar mucho tiempo con el grupo)

-Mejor...!

**Cuando yo les pregunto si está todo bien, si quieren agregar ejercicios... esa es la idea, que entre todos lo hagamos.**

-...entre todos

-claro. Está genial.

## **ANEXO 11. ENTREVISTAS GRUPALES A LAS JUGADORAS DE HOCKEY NOVIEMBRE-DICIEMBRE 2012**

### **1º Entrevista grupal**

Les recuerdo que esta es la segunda y última entrevista sobre lo que vengo haciendo con ellas, ya hicimos la primera a mitad de año y que esta es parecida. Les informo que son varias preguntas y que cada una opine desde su experiencia.

#### **1. ¿Cómo describirían al grupo de compañeras?**

- El mejor, el mejor
- Somos las más grosas
- Me re gustó el grupo que formamos este año (hace un chiste diciendo... "salvo algunas que está acá presentes" y se ríe...)
- Sí está bueno
- No puedo decirlo porque está él, pero me gusta más este grupo que el otro.
- ¿Yo puedo decir algo que me molesta del grupo? Que falten, cuando pueden venir.

#### **2. Qué parte del entrenamiento es tu preferida?**

- Partido
- Partido!!
- La parte en que hacemos palo.
- Me gusta cuando hacemos palo y después partido, pero entre nosotras me gusta el partido.
- Anto e: sí, no me gusta con las más grandes.
- Partido pero sin las más grandes (festejan la respuesta)
- Partido, pero con cualquiera...

#### **Cuando dicen palo, ¿qué parte de palo?**

- Toda la parte de tiro al arco, lo que no me gusta es correr con la bocha... (varias dicen a ellas tampoco les gusta y agregan que lo dicen para que el lucho sepa y no lo haga)
- Tiro al arco

#### **3. Cuándo no entendés, no te sale algo o te equivocás, ¿pedís ayuda, a quién? ¿recibís ayuda cuando la pedís?**

- (La mitad dice a veces, el resto dice que sí)
- A la única que le pido ayuda es a Lali.
- Al que está más cerca.
- Depende porque para pegar por ahí, le pedimos ayuda a lucho aunque no dice qué hincha pelotas... (le agrego: depende de la técnica, de lo que se esté trabajando?) sí

#### **4. ¿Qué opinan de los cambios en los bloques de zona media y elongación?**

- Está bueno, porque aprendimos más cosas. (varias dicen sí, otras asienten con la cabeza)
- Sí está bueno, porque antes siempre hacíamos lo mismos y ahora vamos cambiando.
- Muchas formas y hacíamos cualquier cosa, sí mucho mejor ahora
- ...o a veces no hacíamos nada
- Sí porque nadie controlaba.
- Sí es verdad...
- Es verdad, que te estén diciendo
- Sí, además había abdominales y todas esas cosas que yo no sabía hacer
- ...y después llegamos al colegio y nos hacían hacer estas cosas y nosotras les decíamos nostras en hockey lo hacemos.

#### **5. ¿Qué cambios realizarían a los bloques de zona media y de elongación?**

- Para mí así está bien
- Sí, para mí también
- Están bien para mí
- Para mí hacer más repeticiones.

-Para mi es muy necesario tener colchonetas, porque yo en gimnasia podía hacer todo y acá no podía hacer nada.

(Una dice: las pesitas)

**6. ¿Se sintieron más motivadas o menos motivadas o les dio igual lo que hicimos en ZM y E o qué les pareció?**

-Me motiva hacer cosas más raras.

-Sí (dicen tres al unísono)

-Porque las cosas comunes te aburren, lo difícil es después hacerlo

-Siempre lo mismo aburre

-A veces, no sé, había días que vos venías y yo estaba re vaga y no quería hacerlo...

(o sea que depende del ánimo, de los días, del clima) Algunas se dan cuenta y dicen sorprendidas "sí es verdad", "sí mucho"

**7. ¿Les gustaría en algún momento ser encargadas de entrenar a sus compañeras?**

Una dice que sí, luego hay tres que dicen que no

-No, no sé, depende del momento.

-No, porque de qué me sirve?

(Entonces les gustaría que alguien les esté indicando... dicen que sí quienes dijeron que no)

-Estaría bueno por ejemplo que todas las clases una distinta ponga un ejercicio, de lo que sea...

**8. ¿Cómo evaluarían lo que estuve haciendo con ustedes?**

-A mi lo único que me molesta es cuando estamos así... "hay días que no tengo ganas de hacer las cosas"

-Nos sirve todo lo que nos hacés hacer.

-A veces no tengo ganas de hacer las cosas

-Aunque a veces no nos gusta, nos sirve

-Aunque a veces decimos.. oh! por qué vine... es porque ese día tenemos... como era? Pachorra... (nos reímos recordando la publicidad)

**2º Entrevista individual**

Aquí logramos realizar una entrevista individual aprovechando que una jugadora llegó antes del horario del entrenamiento.

**MF**

**1. ¿Cómo describirían al grupo de compañeras?**

Bien, por ahí como que puedo hablar con ella, divertirme, que se yo... (Puede tener que ver que son compañeras de colegio?) Sí también...

**2. ¿Qué parte del entrenamiento es tu preferida? ¿por qué?**

Cuando hacemos palo y bocha, cuando tiramos al arco o cuando hacemos, cómo se llama cuando pone los conitos? (habilidades).

**3. Cuando no entendés, no te sale algo o te equivocás, ¿pedís ayuda, a quién? ¿recibís ayuda cuando la pedís?**

Por ahí les pregunto a las chicas o sino hablo con LT a veces. Con las chicas más que con el entrenador, por tener más confianza.

**4. ¿Qué opinan de los cambios en los bloques de zona media y elongación?**

Bien, por ahí está bueno probar otras cosas, que no sean tan difíciles.

**5. ¿Te sentiste más motivadas o menos motivadas o les dio igual lo que hicimos en ZM y E?**

Me motiva más, porque después cuando hago las cosas me empiezan a doler las piernas (en referencia a elongación). Es útil.

## **6. ¿Te gustaría participar en la planificación de algún entrenamiento o actividad?**

No no sé, no.

### **3º Entrevista grupal**

Se realizó durante el partido final de la sesión de entrenamiento y entre cambios de jugadoras, se continuaba con las preguntas cuando volvían a salir del partido.

#### **1. ¿Cómo describirían al grupo de compañeras?**

-Lindo.

-Para mí armamos un grupo re lindo este año. Porque somos todas re amigas, re unidas.

-Bueno, excelente, buenas chicas hay.

-La mayoría unida, no tanto. Porque yo con la Gaby, con esas, con algunas no estoy tanto.

-Buenas, pero no sé... bueno, con algunas no somos muy unidas. Es como está un grupo, después otro grupito que también somos amigas... sería su grupo (señala a MG), mi grupo en el que estamos la AS, AB y otra más, pero que también como que somos amigas con ellas y el grupo de la CC y las otras que no son unidas, sí están como siempre solas.

Ustedes que son de octava, qué diferencias ven con 7º?

-Que en 8º no competimos...

-...o si competimos lo hacemos jugando

#### **2. ¿Qué parte del entrenamiento es tu preferida? ¿por qué?**

-Juego

-El partido

-Todas, partido.

-Tiro al arco.

-Cuando hacemos pases y tiro al arco. Pero aunque también me gusta salir a correr km, pero como que me cansa, como que me quejo siempre. Yo sé que sirve está bueno.

-Tiro al arco y hacer partido también.

-Si también partido, pero entre nosotras o nosotras contra las más grandes. En mi caso me pongo re nerviosa, por ejemplo me pasa una bocha la más grande, no la puedo frenar o no la puedo tirar bien al arco te miran con cara... ellas saben todo.

Male: sí, pero entre nosotras, no me gusta todas juntas. Las más grandes no te pasan la bocha, no podés jugar. Es como ellas se hacen aparte, ya tienen un grupo armado, como que juegan solas.

#### **3. Cuando no entendés, no te sale algo o te equivocás, ¿pedís ayuda, a quién? ¿recibís ayuda cuando la pedís?**

-Les pido a mis compañeras que me expliquen (todas acuerdan y hablan a al vez)

-A una amiga y mi amiga me explica (la mira a cata)

-A una compañera porque sino te va a retar el lucho.

(¿Al entrenador?)

-No porque me da vergüenza. (el resto acuerda)

-Es como que me da vergüenza hablar al frente de todos.

-Sí, a las compañeras o a LT

-Sí a las otras.

(¿Les da lo mismo pedirle al entrenador o a las compañeras?)

-No depende, a mí me gusta pedirle ayuda al lucho porque como que sabe de todo el entrenador.

-Sí pero algunas veces me siento más segura con las chicas.

-Iaro. Por ahí como que con las chicas si venís en un momento a practicar en otro horario...

-Pido ayuda cuando no entiendo, viste que a veces el profesor explica unos juegos y no le entiendo, entonces le digo a la CC... che cómo es? Y ella me explica y entiendo. Igual que el de la pizarra, no lo entendía y me enseñaron las chicas, las marcas, todo... (¿por qué no te animás a pedirle ayuda a LT?) porque me da vergüenza delante de todas.

**4. ¿Qué opinan de los cambios en los bloques de zona media y elongación?**

- Está bueno, porque a parte cuando te caes y todo eso, no te lesionás eso, como que está bueno.
- Está bueno, porque ahora no me quejo más, no me duele nada.
- Me gustó porque, o sea como que ... sí nos quejamos porque estuvimos corriendo y todo eso, pero nos sirvió mucho porque después no nos dolió nada
- Bueno, porque es más que todo para que no te duelan los huesos, nada de eso, estado físico.
- Que está bueno, para variar, que no nos aburrimos de hacer siempre lo mismo.

**4.a. ¿En qué ven que les sirvió?**

- Ahora mi panza está más dura, no está tan flácida como antes!
- Mi panza está dura, si nos caemos, nos torcemos un pie no nos esguinzamos. Como que estamos más seguras, me parece.

**5. ¿Qué cambios realizarían a los bloques de zona media y de elongación?**

- Con palo, viste que antes nos hacías hacer eso con palos... (¿con elementos?) sí eso, con elementos
- No yo no le cambiaría nada, para mi está bien.
- Igual, a mi me gustaría igual.
- No se, para mi nada, bueno en una de esas si tenemos más rendimiento para hacer más abdominales o flexiones de brazos, que se yo...
- Por favor no hacerlo en el pasto, me pica todo después! (se ríen).

**6. ¿Se sintieron más motivadas o menos motivadas o les dio igual lo que hicimos en ZM y E o qué les pareció?**

- Ahora me gusta más con vos, porque antes hacíamos cualquier cosa nosotras solas.
- Sí, porque nos sirvió un montón.
- Según los días.
- Está bueno, no te tires abajo con las preguntas, hiciste todo bien durante el año.  
(A veces ustedes están mal de ánimo y me dicen que no les gusta o que es complicado...)
- Está bueno, variar está bueno. Pasa que nosotras tenemos nuestros días.
- Nosotras somos caprichosas y vos sos la profesora acá, tenés que poner orden.

**7. ¿Te gustaría participar en la planificación de algún entrenamiento o actividad?**

- No, no, no sé qué hacer, no sé cómo hacerlo.
- No sabría organizarme
- Sí... cuando agarre más confianza sí.
- No

-Sí eso está bueno

**¿Que les den a elegir?**

- Sí, pero si nos dejan elegir a todas, somos una más vaga que la otra. Vamos a ir y elegir tirar al arco nada más...
- Claro

**¿Jugar partido en todo el entrenamiento?**

- No, sí a mi me gusta...
- Sí a mi los viernes sí o algunos días, no siempre, porque si no hacemos físico.

**¿Les gustaría que les expliquen más la técnica?**

- Sí, a las chicas nuevas que empiezan a veces las mandan así, por ejemplo GP... no le ensañaron ni como agarrar el palo.
- Sí es verdad, yo llegué y ... está bien yo hace mucho que venía con 8º y todo. Pero yo llegué, me acuerdo el primer día llegué y estaban todas, yo miraba como una desconocida y dijeron 1 km. Yo no sabía qué era un km, en mi vida, llegué ahí y ya estaba cansada. Entonces que por ahí está bueno comenzar como de mas abajo, ir rapidito avanzando, porque obviamente sino no avanzan más. Pero también, las chicas nuevas, nuevas, que entraron nuevas, la MF, la GP todas esas, no sabían hacer nada! No sabían qué era un golpe... me acuerdo el primer entrenamiento de la mili, creo que era, y como que te quedás mirando a ver qué hacen las otras porque no sabés que hacer. Y también debe ser feo ser nueva y no saber qué hacer. Entonces estaría bueno que si no les enseña el profesor si no les dice porque está ocupado o algo, ser buenas compañeras ir y decirle que se hace de esta manera.

### **8. ¿Cómo evaluarían lo que estuve haciendo con ustedes?**

- 10 (todas dicen que sí), oh! pero yo no quiero que te vayas.
- Te queremos ana, te queremos...
- Pero vos la tenés el año que viene...
- Aah! Te quedás, seguís viniendo? Copado, dale, dale, tenés que venir.
- Sí tenés que venir, porque el año que viene me toca con vos.

### **4º Entrevista individual**

CC

#### **1. ¿Cómo describirían al grupo de compañeras?**

Bueno... (¿bueno cómo?) en el sentido que te ayudan, que cuando no te sale algo ellas te lo explican y esas cosas... te alientan cuando tenés la bocha y eso...

#### **2. ¿Qué parte del entrenamiento es tu preferida? ¿por qué?**

Tu elongación (¿en serio, por qué?) porque sí, porque después que vos nos hacés elongar como que me siento mejor jugando en la cancha, corriendo y todo eso. En todas las elongaciones. (¿Algo de palo?) Por ahí, a veces

#### **3. Cuándo no entendés, no te sale algo o te equivocás, ¿pedís ayuda, a quién? ¿recibís ayuda cuando la pedís?**

No, porque me da vergüenza. (¿A quién le pedirías?) A las chicas o a LT. (¿a quién preferís o por qué a las chicas y por qué a LT?) las chicas te explican más fácil y el LT... no sé.

#### **4. ¿Qué opinan de los cambios en los bloques de zona media y elongación?**

Que están buenos. O sea que a mi me hacen bien, no sé a las otras chicas. Por eso está bueno y a parte porque cambiamos, no siempre los mismos ejercicios y es mejor cambiar que hacer los mismos. Porque sino te aburre, les decís 20 no sé... y hacemos siempre lo mismo.

#### **5. ¿Qué cambios realizarían a los bloques de zona media y de elongación?**

No se me ocurre nada, ana. (yo me acuerdo que inventaste abdominales, qué te pareció) me gustó.

#### **6. ¿Te sentiste más motivadas o menos motivadas o te dio igual lo que hicimos en ZM y E?**

Puede decirse... más o menos motivada, aunque me gusta hacer...

#### **7. ¿Te gustaría participar en la planificación de algún entrenamiento o actividad?**

Sí, sí.

### **7. ¿Cómo evaluarían lo que estuve haciendo con ustedes?**

Un 10? Un 10, porque a mi me gusta y me gusta cómo explicás.

### **Conversación entre jugadoras: MG y AE**

Hablan entre ellas el 05/12 un día de entrenamiento donde todas las categorías entrenan juntas y solo es partido porque todas terminaron sus respectivos torneos. El propósito es que no estén demasiado tiempo sin entrenar para poder comenzar mejor la pretemporada.

Dicen que no tienen más ganas de venir a entrenar, se preguntan para qué van a entrenar si ya no juegan más partidos, el torneo terminó hace 15 días. Señalan que asisten pero pierden el tiempo. Es decir, el torneo es el objetivo pero a su vez el discurso es contradictorio ya que destacan como

positivo que el torneo las mantiene activas, es lo que las motiva ir a entrenar y a seguir mejorando. Para el torneo, para el partido del fin de semana, para ver cómo terminan a fin de año.

Por otra parte, la parte desfavorable o negativa que mencionan las jugadoras en charlas informales es que si juegan demasiado seguido, todos los fines de semana, no les gusta cuando interfiere con su vida social los fines de semana. Más precisamente, a estas edades son muy comunes las invitaciones a fiestas de 15 y a fin de año a egresos. Esto se observó el año pasado, ya que entre octubre y noviembre jugaron varios fines de semana seguidos demostraban descontento al tener compromisos con el torneo, puesto que esto implica no salir, descansar y comer bien, es decir, el entrenamiento invisible.

No obstante este año el torneo se programó de otra manera y el cronograma fue más organizado, por lo tanto hubo algunos meses que jugaron una sola vez y las jugadoras mencionaban que estaban jugando pocos fines de semana y que no tener partidos seguidos no les gusta ya que pasan mucho tiempo sin competir. Es decir el torneo atraviesa la práctica de hockey ya que es una meta a corto plazo –en cuanto que los partidos van sucediéndose cada fin de semana y es un momento de medirse y evaluar el rendimiento del equipo- y a largo plazo porque al finalizar el torneo obtienen una posición respecto al resto de los equipos.

### **5º entrevista individual**

Realizada en el último entrenamiento que finaliza con una choripaneada en el club.

MD

#### **1. ¿Cómo describirían al grupo de compañeras?**

Unido, hay más o menos compañerismo, pero como que no nos relacionamos tanto entre nosotras, porque hay grupitos, el de la CC, el de la AB con la JF y la AS y el nuestro. (¿cuál es el grupo que para vos es el más fuerte, como el líder?) Y yo diría, no es por nada, pero el de nosotras porque está la LM, la LS, AE.

#### **2. ¿Qué parte del entrenamiento es tu preferida? ¿por qué?**

Tirar al arco. (Si tuvieras que elegir alguna parte de la clase de hockey ¿cuál elegirías y por qué? Solo tirar al arco?) No, porque sería, lo que me gusta a mi sí sería eso... pero la parte física también es importante y el partido también porque es como que te uniste en el grupo.

#### **3. Cuando no entendés, no te sale algo o te equivocás, ¿pedís ayuda, a quién? ¿recibís ayuda cuando la pedís?**

No porque no me pasa de no entender, suponete en el seleccionado no entendía y levantaba la mano y decía no entiendo o le decía a la LM que no entendía y la hacía pasar primero para entender lo que había que hacer. Pero no soy de... (no tenes dificultad para entender) claro.

#### **En el caso que tuvieras que pedir ayuda, ¿a quién le pedirías?**

A la mejor del grupo, que sería la que mejor entiende o al profesor. (¿y qué diferencia hay?) que a lo mejor la compañera te lo explica con las palabras tuyas y el entrenador te pone... suponete en el seleccionado nos ponía “y hacés rolygo y así, así...” y yo no entendía nada (muy técnico el lenguaje, hasta que te acostumbrás?) Claro.

#### **4. ¿Qué opinan de los cambios en los bloques de zona media y elongación?**

Y es mejor porque antes no elongábamos cuando terminábamos el partido, entonces después teníamos tirones y eso es peor. Y la zona media, creo que en el equipo así está mejor el físico porque no nos cansamos tanto como al principio que no dábamos más. Por ejemplo el km lo hacemos sin dificultad, yo me acuerdo que a principio de año hacía el km y me quedaba en la mitad y ahí tenía que parar un ratito y después seguir, igual que el año pasado, el año pasado no aguantaba.

#### **5. ¿Qué cambios realizarían a los bloques de zona media y de elongación?**

La zona media está adentro del calentamiento? (a veces sí a veces no) bueno si estuviera adentro que lo hagamos en el lugar porque es lo mismo. De lo otro no, porque me gusta todo. (¿te gustó

cuando lo hicimos con el palo, la bocha?) mmm, sí... sí porque es un cambio, es diferente, que hacerlo siempre igual (variario?) sí (y hacerlo de a dos?) sí también.

**6. ¿Y te sentiste más motivadas o menos motivadas o te dio igual lo que hicimos en ZM y E?**

Más motivada, sí porque siento que es más exigente, en vez lo otro es todo como así sin ganas y no... (¿Cómo que te gustaría que alguien te ayude a corregir, la postura?) mmj (asintiendo con la cabeza)

**7. ¿Te gustaría participar en la planificación de algún entrenamiento o actividad?**

Sí, sí. (tendrían algún problema de estar el frente de tus compañeras?) no.

**8. ¿Cómo evaluarían lo que estuve haciendo con ustedes?**

Nos pusiste las pilas para hacer lo físico, porque antes nosotras lo hacíamos así nomás. Era o hacerlo o hacerlo así nomás como para decir lo hice. Pero este año no, este año era hacer bien las flexiones y todo, a parte es más divertido porque eran cosas diferentes, no era repetir siempre lo mismo.

**Por qué a veces se quejaban tanto?**

Y porque hay veces que venís media, como que no tenés ganas de hacer las cosas y que vengan y te digan dale hacé flexiones y vos estás así (pone cara de cansada) a parte a veces nosotras que venimos de gimnasia es como que no nos dan ganas de hacerlo. Los mismos días y apenas salís tenés que ir y así... rápido

## **6º Entrevista individual**

Entrevista respondida por Facebook, ya que la actividad deportiva en el club había finalizado y logramos contactarle por la red social.

JM

**1. ¿Cómo describirían al grupo de compañeras?**

En particular me encanta mi grupo, somos muy buenas compañeras, compartimos muchas cosas!

**2. ¿Qué parte del entrenamiento es tu preferida? ¿por qué?**

Cuando entramos en calor, porque me gusta correr, aunque por ahí me quejo pero me encanta.

**3. Cuando no entendés, no te sale algo o te equivocás, ¿pedís ayuda, a quién? ¿recibís ayuda cuando la pedís?**

Les pido a mis compañeras que me expliquen o al entrenador. Sí recibo ayuda cuando la pido!

**4. ¿Qué opinan de los cambios en los bloques de zona media y elongación?**

Buenísimos, esta genial variar de ejercicios.

**5. ¿Qué cambios realizarían a los bloques de zona media y de elongación?**

No haría ningún cambio, me gusto mucho lo que hicimos.

**6. ¿Y te sentiste más motivadas o menos motivadas o te dio igual lo que hicimos en ZM y E?**

Me sentí más motivada. Me gustaron mucho las elongaciones.

**7. ¿Te gustaría participar en la planificación de algún entrenamiento o actividad?**

Estaría bueno. Porque cada una estaría más orientada a la hora de realizar alguna actividad.

**8. ¿Cómo evaluarían lo que estuve haciendo con ustedes?**

Me encanto que nos ayudaras en los entrenamientos y a enseñarnos el valor que tiene hacer bien los ejercicios.

## **ANEXO 12. ENTREVISTA DE CIERRE AL ENTRENADOR LT PARA EVALUAR LA EXPERIENCIA**

### **1. ¿Qué balance del año harías, en cuanto a las chicas de 7º?**

Muy positivo, en un todo, en la parte deportiva y en la parte social y grupal, para mí muy positivo. Habíamos arrancado –bueno vos estuviste todo el año presente- habíamos arrancado con un grupo bastante heterogéneo en lo general, muy buena unión y deportivamente también, muy bien.

Y en comparación con 7º del año pasado ¿cómo lo viste?

Y es distinto porque el grupo de 7º del año pasado las chicas, como el grupo de Lauri, eran unas chicas que eran más caraduras. Este es un grupo muy tímido en un todo. Digamos, las que subieron de 8º, la C, G que se sumó al último, J, bueno todo ese grupo son chicas, para la edad que tienen, para la competencia muy niñas todavía. Entonces enfrentarse a la competencia era muy duro... las de 8º ni hablar.

### **2. ¿Cómo describirías al grupo de jugadoras de 7º?**

Para mí son... es un grupo que tiene muchas condiciones, este grupo de este año, muchas condiciones pero son unas chicas muy desboladas. O sea, no... les importa pero no les interesa tanto el ganar, la competencia en sí, sino participar, estar en el grupo, jugar, hasta que ellas se dieron cuenta que era una competencia, pero lo siguieron tomando de la misma manera, que eso es lo bueno, lo que pasa que llega un momento que el rival te quiere pisar la cabeza y ellas no estaban listas para hacerlo. Los últimos partidos empezaron a jugar como ellas realmente pueden jugar, pero no me disgusta a mí, es bueno que ellas lo tomen a esa edad de esta manera para después cuando sean más grandes meterse en la cabeza la competencia en sí. No le dan importancia al torneo, que está bueno, pero después por ejemplo, como yo siempre le decía a M.... Ustedes pavean todo el entrenamiento y cuando termina el partido son las primeras en llorar, entonces no me llores el domingo o te ponés las pilas ahora o el domingo no llore, bancatelá y reite como te reís en el entrenamiento. Pasa por ahí.

### **3. Si tuvieras que hacer una valoración-evaluación de 7º ¿qué se logró, qué se mejoró? Le recuerdo los objetivos que me comentó a principio de año...**

Como seguir mejorando se debería seguir mejorando, no podemos decir que llegamos a la excelencia del logro. Pero a mí me sorprendió, como les dije a ellas en el último partido, gratamente me sorprendieron el avance y la mejoría que tuvieron en cuanto a la técnica y la táctica grupal que pudimos lograr en los partidos. Porque yo pensé que la estructura básica, que fueron las tres o cuatro chicas que fueron al seleccionado, esas sí iban a mejorar pero el resto pensé que íbamos a quedarnos donde estábamos, pero por ejemplo el caso de M, lo que mejoró de un día para el otro hizo un cambio y para mí era una chica que ya el año que viene no podía jugar más al hockey. Hablando con respeto, lo digo... porque llega un punto que cuando ellas mismas entro del grupo se dan cuenta que no hay un avance en cuanto a lo deportivo sola se margina. Por ejemplo la C es otra nena que me llama la atención como sigue yendo a hockey... que yo no es por lo deportivo, porque nosotros tenemos chicas que por ejemplo... la L, que es de la edad de primera división, no quiere ir con el grupo de primera, ella se siente más cómoda con ese grupo entrenando y jugando, y vos decís... que no está mal, sigue yendo, anoche estuvo en el asado y estuvo con el otro grupo... Entonces son cosas que a uno le llama la atención, que qué es lo bueno... que en la parte social a ella le hace bien, si bien en lo deportivo no le interesa y no le gusta y no tiene las condiciones para hacerlo pero la parte social es lo que le gusta estar.

La C otro caso, la M era un caso pero mejoró... o sea M era una nena que tenía determinado tiempo dentro de la cancha, por su condición deportiva, y hoy en día cuesta sacarla porque te cumple una función importante dentro de la cancha... Pasa que a uno gratamente lo sorprenden y es bueno.

**4.** ¿Qué expectativas tenías sobre la propuesta de investigación en el 2011?Cuál fue tu primera impresión?

No, a mi me... primero que calculaba que te iba ser muy difícil hacerlo, pero después cuando ellas empezaron a darse cuenta y a tomar protagonismo del trabajo que se les estaba haciendo a ellas. O sea porque se les estaba observando a ellas fue muy interesante en la respuesta que hubo de parte del grupo y por parte mía me pareció totalmente excelente como se brindaron ellas y se prestaron a trabajar en ese sentido. Porque ellas están acostumbradas, por ejemplo, yo cuando se quedan con las chicas ellas mismas me dicen "no es lo mismo", cuando se quedan con la R y la V, no queremos porque nos gusta otra cosa, que esto, que lo otro... entonces que estuvieran con vos dándole la importancia que le dieron al trabajo me pareció excelente, me pareció bárbaro.

**5.** Si tuvieras que evaluar lo que realicé durante el año ¿Qué destacarías y qué modificarías sobre lo realizado en zona media y elongación?

Y a mi como positivo me gustó la integración que hubo en todas hacia la actividad desde el momento que todas le tomaron el respeto a la actividad que vos planteabas y cuando les dabas la libertad para elegir que lo hacían con seriedad, que decían... bueno vamos hacer esto, vamos a cambiar esto por esto, lo que aprendieron para qué era una cosa y para qué otra. Es más cuando venían las grandes y trabajan con las más chicas, que decían "eh mirá lo que hacen ellas, nosotras no lo hacemos", porque es plantearlo distinto, es decir, este era un objetivo con estas y otro objetivo con estas chicas, era distinto. Quizás que lo mejor hubiera sido bueno, como para mejorar este trabajo, tener otra interconexión entre nosotros, decir... che vamos a mezclar esto con esto, que por momentos lo hacíamos pero no fue siempre. Decir "che, está esta actividad y yo... te quedás con este grupo mientras vos trabajás esto..." te acordás que yo iba a trabajar esto otro, íbamos rotando los grupos, pero cosas mínimas que yo sé que no fue por tu lado sino fue por el mío que yo iba encaminado por otro lado pero por ahí hacerlo interdisciplinariamente, es decir, mientras hacemos hockey, hacemos esto, bajamos... llegamos a aquella estación a... hubiera sido bueno. Pero estuvo excelente de todas maneras el trabajo.

**5-a** Más allá de haberlo integrado un poco más al trabajo...te parece que habría que haber mejorado otra cosa? Te lo pregunto porque a veces yo estaba tan inmersa en las actividades con las chicas que no me di cuenta.

No, yo para mi, o sea, porque lo que planteamos con vos fue la actividad, la parte física de zona media y la parte de elongación... son cosas que por ejemplo a esa edad no le doy tanta importancia por el hecho en sí que son nenas que recién pasan de cancha chica a cancha grande, de estar en la parte no competitiva a la parte de competencia. O sea que no le doy tanta importancia por eso te digo que me pareció muy bueno que ya a esa edad, ese grupo, trabaje de la forma que trabajó. Porque años anteriores nosotros no lo hicimos nunca. Era mínimo, era un toque para prevención de lesión y fortalecer la zona, que uno no le da la importancia que le tiene que dar. Pero después el resto...

El de 7º es más complicado en el sentido ese de integración porque, por ejemplo, las que ahora suben de 7º a 6º ya se conocen del año pasado, por momentos han jugado juntas, o sea es distinto, es otra cosa.

**6.** Desde tu experiencia como entrenador, ¿creés que lo realizado ayudó a motivar a las jugadoras?

Yo para mi sí, para mi sí, y quizás que eran días o momentos que no te llevaban el apunte, pero vos las veías el cambio desde el punto de vista que yo le estaba dando la actividad, pasaban con vos, las chicas cambiaban la atención y estaban concentradas en lo que hacían. Que normalmente viste que cuando cambiás decís bueno está bien vamos para aquel lado (con un tono de vez desganado y con pocas ganas de hacerlo). Pero a mi me pareció importante, me gustó la predisposición y la atención que tenían las chicas para con vos.

(yo por ahí me quedaba con la parte negativa, esto de por qué se quejan tanto...)

No no, pero eso... se viven quejando por todo... y hasta hubo momentos en que les interesaba cuando hacían las actividades, o sea y eso es importante para ellas.

**7.** ¿Qué te pareció o qué opinión tenés en cuanto a los informes, resultados de cuestionarios y apuntes entregados durante el 2012?

Me gustó la evolución, porque la gran mayoría tenían una forma de verlo y de pensar que cuando empezaron a trabajar distinto cambió su concepción de las cosas. Que eso es lo que uno tiene que intentar lograr, o sea... darse cuenta de la parte preventiva, de la parte de fortalecimiento, de la importancia que era para su cuerpo hacer lo que hicieron y llevarle el apunte que le tenían que llevar. La parte social, lo que era... qué les significaba para cada una de ellas estar haciendo la actividad que por ahí al principio todas venían porque a lo mejor o las mandaban o era porque venía el grupito de amigas y después al tiempo cada una venía porque le interesaba, quería mejorar, quería hacer esto, quería lograr algo que antes no les importaba lograr algo ni tenían un objetivo, venían por inercia. Después buscaron un objetivo, decían che queremos esto, queremos lo otro... que eso es muy interesante. Eso era lo bueno.

**8.** ¿Te pareció información que podía ser utilizada y puesta en práctica?

Sí, no eso fue interesantísimo, porque yo por ahí... como decís vos, vos en tu parte y yo en la mía, uno se pone inmerso en lo que quiere hacer y no se da cuenta a lo mejor de las otras cosas que a las chicas a esa edad les interesan, quieren, buscan, por lo que están pasando. O sea, el cambio brusco de la primaria a la secundaria, lo que les significa eso, lo que les significa empezar a conocer cosas nuevas. O sea uno está metido en lo suyo y por ahí como uno no estás estudiando esta otra parte que vos estás haciendo, la parte motivacional de lo que ellas hacen lo dejás de ver... entonces vos decías ah mirá que interesante lo que ellas buscan, lo que se plantean.

**9.** Si tuvieras que pensar en el año que viene cuáles serían los objetivos y qué cambios realizarías debido a que algunas jugadoras pasan de categoría.

Y a mi me gustaría que las que se quedan puedan seguir guiándoles el camino a las que suben, como lo hicieron en su momento L, M, porque primero renegaban muchísimo y después se dieron cuenta que si no las subían al barco al resto de las chicas ya se terminaba. Porque primero, no sé si vos te acordás, culpa tuya, que la delantera que no la paran, que esto y que lo otro, hasta que se dieron cuenta que si no las ayudaban y no mejoraban ahí se complicaba. Son cosas que un grupo ya las tenía por conocimiento y otro no, entonces... aprovechar a esas chicas que ya están en los seleccionados para que les ayuden... conjuntamente con uno, al resto y no que porque son deportivamente inferior las... que es normal de al edad, se calientan y lo expresan automáticamente... decís ah mirá esta no la para! y no se toma la atribución de decírselo bajito o comentarlo... que tampoco está bien pero por los menos no le es hiriente a la nena. Que vos decís bueno y esta todo bien y con esa se lo decís y no sabés.

Y que el grupo que sube pueda insertarse bien en la competencia digamos, porque nos guste o no, empezás a competir y hay nenas que lo tienen asimilado y nenas que no. Entonces lograr el equilibrio entre las que estaban, las que suben y quieren ir con el compromiso de la competencia y las que suben y van porque va la amiguita. Por ejemplo, el caso de la C, para mi es un caso rarísimo que no lo entiendo. Yo no lo entiendo, porque la hermana no es igual por ejemplo, entonces vos podés decir "no, viene de la familia son todos así" y no, una cosa es una y una cosa la otra. Yo la escuché decir que le duele esto, le duele lo otro, y está todo el día quejándose, y le digo bueno sentate no hagas nada después hablá con tu mamá para ver como lo mejoramos...

Río Cuarto, 12/12/2012

## **ANEXO 13. INFORME FINAL SOBRE LA INTERVENCIÓN PARA LT**

### **Agradecimiento**

Quiero agradecer tu disposición y amabilidad al permitirme llevar a cabo observaciones, entrevistas, cuestionarios y participar activamente en el grupo de hockey. Personalmente ha sido una experiencia muy interesante, ya que el propósito del estudio es generar conocimiento desde el contexto donde se producen las prácticas.

Tu colaboración ha sido muy importante, especialmente para quienes estén tan interesados en seguir aprendiendo y mejorando las prácticas en beneficio de sus jugadoras.

### **Análisis de las entrevistas y cuestionarios - Categoría 7º 2011 y 2012**

#### **Presentación**

A continuación se presentará en primer lugar los resultados de los cuestionarios que miden la motivación administrados en febrero y noviembre de 2012 a 17 jugadoras que asistían al horario de la 7º categoría de hockey. Luego se presentará un cuadro comparativo de las entrevistas realizadas en julio y noviembre de 2012. Finalmente, una breve descripción de las observaciones participantes realizadas durante las intervenciones en los bloques de zona media y elongación.

#### **A) Midiendo la motivación**

1. Para medir el clima motivacional generado entre compañeras en el entrenamiento, se utilizó la *Escala de percepción de clima motivacional de los compañeros (PeerMCYSQ)*.

2. Se utilizó la *Escala de mediadores motivacionales en el deporte (EMMD)* para medir tres mediadores que influyen en la motivación. Estos son: la necesidad de autonomía, de competencia percibida (lo que son capaces de hacer) y de relación con los demás.

3.

#### **Febrero de 2012**

-*Clima motivacional entre compañeras*: En el contexto de práctica se destaca el aprendizaje colaborativo, el esfuerzo, el vínculo y la mejora personal. Las jugadoras también perciben la comparación y competencia entre compañeras. Esto puede explicarse porque la práctica de hockey a partir de la 7º categoría es competitiva, participan de un torneo en el cual enfrentan a otros equipos.

-*Motivación y mediadores de la conducta*: En las respuestas se destaca en primer lugar la relación con otros, luego la competencia percibida y, por último, la autonomía.

#### **B) Entrevistas de julio y noviembre**

En la siguiente tabla se comparan las respuestas de las entrevistas realizadas en julio y noviembre. Se destacan las opiniones sobre los cambios en zona media y elongación.

1º Entrevista – Julio 2012	2º Entrevista – Noviembre 2012
<p>En general les gustaron los cambios realizados en zona media y elongación, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-realizar ejercicios variados y diferentes a los que ya conocían.</li> <li>-que alguien esté a cargo, corrija la postura y controle.</li> <li>-que sea divertido es importante para las jugadoras.</li> <li>-hacerlo de a dos le gusta a la mayoría.</li> </ul> <p>Algunas notaron buenos resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-eran más flexibles que en febrero.</li> <li>-lograban hacer más abdominales sin cansarse o sentir dolor.</li> <li>-aprendieron ejercicios nuevos.</li> <li>-la elongación final ayudó que no sintieran dolor finalizado el entrenamiento.</li> </ul>	<p>Al finalizar el año destacaron que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-aprendieron ejercicios nuevos y aprendieron a hacerlos bien.</li> <li>-que les aburre hacer siempre lo mismo.</li> <li>-que el estado de ánimo influye en las ganas de entrenar y que varía diariamente.</li> <li>-pidieron más repeticiones de los ejercicios de zona media.</li> <li>-mayor exigencia para tener mejor estado físico y evitar lesiones.</li> </ul> <p>Qué resultados notaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-algunas dijeron que “la panza estaba más firme”</li> <li>-otras se quejaron que no les salieron “cuadrados”</li> <li>-también que se sentían más seguras por estar físicamente mejor preparadas.</li> </ul>

También se destaca el interés por continuar perfeccionándose en la técnica y el juego en equipo, reconociendo que es importante mejorar como jugadora -tanto en lo técnico como en lo físico- para lograr buenos resultados.

Por otra parte, el uso de redes sociales les interesa, ya sea para conocerse más entre jugadoras, para informar cambios en los entrenamientos o cronograma de los viajes, como para compartir información sobre hockey, por ejemplo, videos sobre la técnica de pases o tiros al arco.

### C) Intervención en zona media y elongación

Aquí se desarrollan algunos aportes sobre lo observado y realizado en los bloques de zona media y elongación:

1. Las jugadoras pasaron por un tiempo de adaptación a la propuesta. Entendieron que se trataba de variar los ejercicios y de elevar el nivel de complejidad.
2. En un primer momento se concentraron en lograr hacer las repeticiones solicitadas y no estaban contentas al realizar el esfuerzo; luego se focalizaron en realizar correctamente los ejercicios para obtener resultados –mayor flexibilidad, fortalecimiento de abdominales- y preguntaban si lo estaban haciendo bien; finalmente algunas mencionaron que querían elevar el nivel de complejidad de los ejercicios y la cantidad de repeticiones, además cuando se les pedía que explicaran la postura correcta para realizar determinado ejercicio la mayoría sabía hacerlo y lo mostraba.
3. El estado de ánimo y las ganas de esforzarse en el entrenamiento varían mucho de un día al otro; esto requiere de empatía y de pensar en alternativas que las motiven o en hacerles saber que entendemos su estado de ánimo.
4. Conocer por qué practican hockey y saber si reconocen la importancia de entrenar tanto las habilidades específicas de hockey como la preparación física, ayudó a planificar las intervenciones y a pensar en alternativas.
5. Proponerles que ellas se hagan cargo de la elongación o que elijan los ejercicios en zona media, generó dudas y timidez en un primer momento, pero luego algunas se entusiasmaron y querían ser protagonistas.

6. Trabajar en pequeños grupos -2 o 3 integrantes- promovió el contacto con jugadoras con quienes nunca trabajaban y no hablaban en los entrenamientos, también se generaba un ambiente de colaboración y diversión.
7. Las jugadoras destacaron que es importante para ellas saber por qué y para qué realizan zona media y elongación, ya que son los bloques que menos les interesan del entrenamiento y al conocerlo reconocieron su importancia. A ese interés por conocer también lo señalaron cuando están aprendiendo la parte técnica en hockey.
8. Variar los ejercicios, las agrupaciones y los elementos –bocha, palo y otros más- fue destacado y valorado positivamente por las jugadoras, señalando que es mejor variar y no hacer siempre lo mismo porque les aburre.

### **Finalmente**

Agradecerte nuevamente la posibilidad de realizar el estudio durante todo un año, por lo importante que fue ver qué se hace y cómo se relaciona lo que se hace con la teoría, y por ver cómo se hace con grupos específicos y reales. Además de poder intervenir y tomar contacto con las jugadoras.

Agradecerte por todo lo aprendido a partir de saber qué pasa en las clases de hockey, en actividades exigentes en tiempo y en esfuerzo complementarias a las tareas escolares y en cómo son las jugadoras.

Estoy a tu disposición cuando quieras conversar sobre estos temas.

Gracias!

Ana Riccetti  
Río Cuarto 25/03/2013

*NOTA: La experiencia está dentro de un régimen de investigación de diseño. Los datos que se releven pueden ser utilizados, guardando el anonimato y atento a las normas éticas de responsabilidad profesional, en informes y escritos académicos.*

## **ANEXO 14. INFORME FINAL ENTREGADO A LAS JUGADORAS (GRUPAL E INDIVIDUAL)**

### **A las Jugadoras de 7º Categoría 2011 y 2012**

#### **Gracias a todas!**

Quiero agradecer a cada una de ustedes por la disposición que tuvieron durante todo un año. Personalmente fue muy interesante y a la vez divertido estar tanto tiempo y poder conversar sobre lo que les gusta y lo que les pasa.

Aquí les hago entrega de los datos que ustedes aportaron; van a encontrar análisis y descripciones sobre lo que dijeron e informaron en los cuestionarios.

Recuerden que no se trata de evaluar (aprobar o desaprobar) sino de contar lo que ustedes vivenciaron a partir de lo que han dicho y también lo que observé durante un año.

El propósito de esta devolución es que sea de ayuda para pensar qué las motiva, cuáles son sus objetivos personales y grupales, cómo seguir avanzando y persistiendo para mejorar. Cualquier duda estoy a su disposición, pueden realizar comentarios o hacerme llegar su opinión en facebook.

#### **Análisis de los cuestionarios azules**

##### **Lo positivo de la práctica deportiva para ustedes... ¡a continuar trabajándolo!**

Destacaron que de la práctica deportiva les gusta:

- *Juegos en equipo durante los entrenamientos, actividades grupales.*
- *Compartir con las compañeras: momento de socialización y conocer amigas.*
- *Practicar habilidades y técnicas específicas de hockey.*
- *Competir: en referencia a los partidos en el entrenamiento y al torneo.*
- *Divertirse.*
- *Salud y bienestar físico.*

##### **Lo negativo o lo que menos les agrada... ¡a superarlo!**

Como aspectos negativos del deporte, mencionaron:

- *Preparación física:* tanto hacer físico como trotar es lo que menos les gusta, pero reconocen su importancia debido a la exigencia física de los partidos.
- *Viajar:* esto no les gusta cuando los viajes son muy seguidos o coinciden con fechas importantes para ustedes.

Aquello que menos les gusta del entrenamiento o de los partidos deben afrontarlo y superarlo teniendo en cuenta para qué les sirve y pensando qué sucedería si no estuvieran preparadas físicamente o si no viajaran a los partidos. Siempre hay cosas que nos agradan menos que otras, hay que animarse a proponer variantes que sean desafiantes o motivarse con otras partes del entrenamiento. Recordar que la constancia en la práctica ayuda a superarse día a día.

##### **Tiempo de práctica y conocimiento que tienen de hockey**

La mayoría de ustedes tiene más de dos años de práctica de hockey; algunas hace más de 6 años que iniciaron. Es decir, se trata de un grupo que tiene conocimiento del deporte

y podrían estar colaborando entre ustedes y con quienes tienen menos tiempo de práctica o recién inician, para que el equipo avance mejor y más rápido.

Recuerden que en deportes en equipo como el hockey, es muy importante la colaboración entre jugadoras, conocerse para conectarse y así comunicarse mejor en los entrenamientos y partidos.

### **Hockey y escuela a la que asisten**

Para ustedes el hockey es una actividad extraescolar, por lo tanto es importante y necesario que sepan programar y compatibilizar las obligaciones y horarios escolares con los entrenamientos y partidos.

La responsabilidad y planificación ayudan a cumplir objetivos, a superar los obstáculos como estudiante y deportista, a persistir en el intento los días que sienten pocas ganas o no quieren estudiar-entrenar.

Puede observar más compañerismo y afinidad entre jugadoras que asisten al mismo colegio, lo cual es esperable y deseable, ya que permite generar unión. Además entre jugadoras que se conocen más se ayudan, se levantan el ánimo o colaboran si no entienden una actividad. Es importante que *todas* puedan relacionarse y conocerse para formar un grupo unido. Pero ustedes deben permitirlo y también animarse a formar parte del *equipo de hockey*.

### **Cuestionarios sobre motivación: ¿se acuerdan de las escalas?**

#### **Febrero de 2012**

En el primer cuestionario, en sus respuestas destacaron que las motivaba el aprendizaje entre compañeras y el esfuerzo por mejorar y superarse.

También perciben que existe comparación y competencia entre compañeras. Esto puede explicarse porque la práctica de hockey a partir de la 7<sup>o</sup> categoría es competitiva, participan de un torneo y compiten con otros equipos, lo que hace que quieran destacarse y mostrar que pueden hacerlo bien.

El segundo cuestionario se refería a tres aspectos que influyen en la motivación: 1) lo que saben que son capaces de hacer, 2) la relación con las compañeras y 3) la autonomía relacionada a lo que les dejan hacer o decidir en los entrenamientos.

En las respuestas que dieron se destaca en primer lugar la relación con las compañeras, luego lo que perciben que son capaces de hacer y, por último, la autonomía en los entrenamientos.

#### **Lo que dijeron en las entrevistas de julio y noviembre**

En la siguiente tabla se comparan las respuestas de las entrevistas realizadas en julio y noviembre. Se destacan sus opiniones sobre los cambios en zona media y elongación.

1º Entrevista – Julio 2012	2º Entrevista – Noviembre 2012
<p>En general les gustaron los cambios realizados en zona media y elongación, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-realizar ejercicios variados y diferentes a los que ya conocían.</li> <li>-que alguien esté a cargo, corrija la postura y controle.</li> <li>-que sea divertido es importante para ustedes.</li> <li>-hacerlo de a dos le gusta a la mayoría.</li> </ul> <p>Algunas notaron buenos resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-eran más flexibles que en febrero.</li> <li>-lograban hacer más abdominales sin cansarse o sentir dolor.</li> <li>-aprendieron ejercicios nuevos.</li> <li>-la elongación final ayudó que no sintieran dolor finalizado el entrenamiento.</li> </ul>	<p>Al finalizar el año destacan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-aprendieron ejercicios nuevos y aprendieron a hacerlos bien.</li> <li>-que les aburre hacer siempre lo mismo.</li> <li>-que el estado de ánimo influye en las ganas de entrenar y que varía diariamente.</li> <li>-piden más repeticiones de los ejercicios de zona media.</li> <li>-mayor exigencia para tener mejor estado físico y evitar lesiones.</li> </ul> <p>Qué resultados notaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-algunas dijeron que “la panza estaba más firme”</li> <li>-otras se quejaron que no les salieron “cuadrados”</li> <li>-también que se sentían más seguras por estar físicamente mejor preparadas.</li> </ul>

### Qué jugadora de hockey quieren ser...?

Les dejo algunas cuestiones que creo les van ayudar a pensar sobre lo que puede aportar cada una de ustedes, como jugadoras de hockey, al equipo.

1. Poner ganas en lo que les sale bien y les gusta, poner más ganas y continuar practicando lo que no les gusta o creen que nunca les va a salir. No se olviden de pedir ayuda!
2. El estado de ánimo varía mucho de un día al otro, busquen la manera de automotivarse para entrenar o para realizar una actividad que no les agrada (como trotar).
3. Integrar al grupo a las jugadoras nuevas, estar atentas si necesitan ayuda o no entienden. Recuerden cómo se sintieron ustedes el primer día de hockey.
4. Generar amistad y un buen ambiente de práctica, porque ustedes forman parte de un equipo y eso se refleja en los partidos.
5. Si perciben que una compañera no tiene un buen día y le faltan ganas o se queja por todo, acercarse y levantarle el ánimo, acompañarla.
6. Estar dispuestas a realizar actividades que desafían su resistencia física, su capacidad de juego o técnica individual-grupal.
7. Evitar pensamientos negativos sobre lo que son capaces de hacer o sobre el resultado del partido que van a jugar el fin de semana.
8. Reconocer en qué se destacan o cuál es su punto fuerte como jugadoras y como equipo. Trabajar y superar con el tiempo aquello que quieren mejorar.
9. El entrenador/a también necesita saber qué les gustó, qué quieren mejorar y aprender, cuáles son los objetivos que ustedes tienen con la práctica de hockey.
10. *Hablando se entiende la gente...* al ser un deporte en equipo es necesario saber comunicarse bien y de manera amable para que las entiendan y las tomen en cuenta.

¡¡Les deseo lo mejor!! ☺

Ana Riccetti  
Río Cuarto 22/03/2013

*NOTA: La experiencia está dentro de una investigación de diseño. Los datos que se releven pueden ser utilizados, guardando el anonimato.*

## Informe final individual sobre los cuestionarios de motivación para cada jugadora

### Lo que vos observaste en el contexto de práctica

Te propongo que analices lo que percibiste en relación al grupo compañeras y al ambiente que se genera en los entrenamientos. Recordá que respondiste dos cuestionarios, la parte A y la B.

A continuación vas a encontrar primero la escala que utilizaste para responder, luego el puntaje de tus respuestas diferenciadas por ítems y más abajo cómo interpretar los resultados.

*Es importante que recuerdes que no hay respuestas correctas e incorrectas, tampoco se trata de evaluar quien es mejor o quien obtuvo mayor puntaje.*

**PARTE A:** La escala que utilizaste para responder es la siguiente:

Totalmente en desacuerdo <b>1</b>	En desacuerdo <b>2</b>	Ligeramente en desacuerdo <b>3</b>	Neutro <b>4</b>	Ligeramente de acuerdo <b>5</b>	De acuerdo <b>6</b>	Totalmente de acuerdo <b>7</b>
--------------------------------------	---------------------------	---------------------------------------	--------------------	------------------------------------	------------------------	-----------------------------------

**En tu grupo de entrenamiento la mayoría de las compañeras...**

Ítems a conocer	Resultados Febrero 2012
prefieren aprender, esforzarse, compartir y ayudarse.	
prefieren destacarse y ser la mejor del equipo.	

Si tu resultado se encuentra entre:

- **1 y 3:** no estás de acuerdo con la afirmación. Cuanto más cerca a 1 mayor es tu desacuerdo, a medida que se acerca a 3 sugiere un menor desacuerdo.
- **4:** estás indecisa o no sabés qué responder. Tendrías que analizar un poco más cómo es el grupo de entrenamiento.
- **5 y 7:** estás de acuerdo con la afirmación. Cuanto más cerca a 7 mayor es tu acuerdo, a medida que se acerca a 5 sugiere un menor acuerdo.

**PARTE B:** La escala que utilizaste para responder es la siguiente:

Totalmente en desacuerdo <b>1</b>	Algo en desacuerdo <b>2</b>	Neutro <b>3</b>	Algo de acuerdo <b>4</b>	Totalmente de acuerdo <b>5</b>
--------------------------------------	--------------------------------	--------------------	-----------------------------	-----------------------------------

**Tu impresión sobre los entrenamientos es que...**

Ítems a conocer	Resultados Febrero 2012
hay compañerismo y buena relación con el grupo en general.	
podés decidir y aportar ideas en los entrenamientos: autonomía.	
sentís que sos capaz y tenés habilidad para el deporte.	

Si tu resultado se encuentra entre:

- **1 y 2:** no estás de acuerdo con la afirmación. Cuanto más cerca a 1 mayor es tu desacuerdo, a medida que se acerca a 3 sugiere menos desacuerdo.
- **3:** estás indecisa o no sabés qué responder. Tendrías que analizar un poco más sobre tu percepción de los entrenamientos y conocer cómo te gustaría que fueran.
- **4 y 5:** estás de acuerdo con la afirmación. Cuanto más cerca a 5 mayor es tu acuerdo, a medida que se acerca a 4 sugiere un menor acuerdo.

**NOTA**

Cualquier duda que tengas estoy a tu disposición, también podés realizar comentarios o hacerme llegar tu opinión en facebook: Ana Riccetti.

*NOTA: La experiencia está dentro de una investigación de diseño. Los datos que se releven pueden ser utilizados, guardando el anonimato y atento a las normas éticas de responsabilidad profesional, en informes y escritos académicos. Río Cuarto 22/03/2013*

Ana Elisa Riccetti

**DIMENSIONES PSICOSOCIALES DEL DEPORTE**  
Motivación y aspectos sociodemográficos en contextos deportivos



Diciembre 2013