

MOTIVACIÓN EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA. ESTUDIO DE UN EQUIPO DE HOCKEY BASADO EN LA METODOLOGÍA DE DISEÑO

MOTIVATION IN SPORT. STUDY ON A HOCKEY TEAM THROUGH A DESIGN BASED RESEARCH

Ana **RICCETTI** (Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET — Argentina)¹

Analía **CHIECHER** (CONICET, Universidad Nacional de Río Cuarto — Argentina)

RESUMEN

Presentamos una investigación llevada a cabo a partir de la metodología conocida como estudios de diseño, en cuyo marco se indagó y se intervino en un contexto real de práctica deportiva desde el modelo teórico de la motivación TARGET y la teoría de las metas de logro. En primer lugar, desarrollamos de manera general las dimensiones que componen el modelo TARGET, luego describimos las orientaciones y climas motivacionales. Finalmente presentamos los procedimientos metodológicos implicados en la etapa de preparación del estudio de diseño, los resultados y la elaboración de la propuesta de intervención diseñada para un grupo de adolescentes que practican hockey sobre césped. Concluimos que la investigación basada en diseños es promisoría y permite realizar estudios situados y multidimensionales acerca de la motivación en el deporte.

ABSTRACT

We present a research carried out from the Design Based Research to investigate and intervene in a real context of sport from TARGET and achievement goals theory. First we developed in general the dimensions about TARGET model, and then we describe the dispositional and motivational climates. Finally we describe the methodological procedures involved in the preparation stage of the design study, the results and the development of the proposed intervention designed for a group of adolescents who play hockey. We conclude that a Design Based Research is promising and allows multidimensional and situated studies about motivation in sport.

PALABRAS CLAVE. Motivación; TARGET; metas de logro; estudio de diseño.

KEYWORDS. Motivation; TARGET; achievement goal; design based research.

¹ Correspondencia en relación con este artículo: ariccetti@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Estudiar la motivación permite identificar perfiles y climas motivacionales para adecuar 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.

La participación en cualquier contexto de práctica físico deportiva exige un compromiso físico, psicológico y social. Por su parte, el estudio de la motivación requiere 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 (Maehr y Zusho, 2009).

El estudio de la motivación se caracteriza por ser situado, esto es coherente con un abordaje conceptual y metodológico de carácter sistémico y mixto. Se toma en consideración el significado y el sentido de las actividades en el entorno donde se producen (Riccetti y Chiecher, 2013 y 2015). En este sentido, diversos autores ponen de manifiesto la relevancia de realizar indagaciones longitudinales que integren aspectos personales y contextuales acerca de la motivación (Duda, 2005; Kaplan y Maehr, 2002). Asimismo, en el ámbito de estudio de la actividad física y el deporte se evidencian procedimientos metodológicos que combinan instrumentos para realizar aportes adecuados a los contextos de práctica, se trata de apostar por enfoques mixtos que integren datos de distinta naturaleza (Castañer et al., 2013).

Para el estudio de la motivación situada en un contexto deportivo que aquí presentamos, adherimos al modelo TARGET, que refiere a factores contextuales que inciden en la motivación, tales como: tarea, autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo (Ames, 1992; Treasure y Roberts, 1995; Paoloni, 2010; Prichard y Deutsch, 2015). A continuación se explica brevemente a qué hacen referencia cada una de las dimensiones mencionadas en el contexto de las prácticas físico deportivas.

- Tarea. Este aspecto alude a planificar tareas que sean variadas y multidimensionales, dando al sujeto la posibilidad de elegir, donde el énfasis esté puesto en el desafío personal y la implicancia activa del sujeto para promover el sentimiento de competencia.
- Autoridad/autonomía. Esta dimensión se vincula con la participación, con esto nos referimos a la autonomía en la toma de decisiones 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. En cuanto a la autoridad, 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 se ofrezca a los sujetos.
- Reconocimiento. Este rasgo se 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. Por otra parte, se centra en el auto-valor y en el reconocimiento individual de lo que cada uno es capaz de hacer.

- Grupo. Dimensión que remite 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.
- Evaluación. Donde se establecen los estándares que miden el rendimiento y el proceso de entrenamiento. Debe ser un momento donde se continúe aprendiendo y se valore el proceso de aprendizaje.
- Tiempo. Se refiere al tiempo disponible de práctica y resolución de una tarea, es decir, se vincula con la autodeterminación y control de la tarea a realizar. 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.

Por otra parte, la Teoría de las Metas de Logro entiende la motivación como un atributo multidimensional, es decir, que tanto las características y experiencias de la persona como el contexto se relacionan constantemente (Duda, 2005; Martínez Galindo et al., 2010). Refiere a la presencia de 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 la incidencia de los factores ambientales (clima tarea y clima ego).

Respecto a los factores ambientales (Ames, 1992; Duda, 2005; Ntoumanis et al., 2012), por un lado, el *clima tarea* se relaciona con la implicación en la tarea, la motivación intrínseca, 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 y la mejora y evaluación personal a través del esfuerzo. Por el otro, un *clima orientado al ego* se relaciona con el rendimiento, la comparación con los demás y la obtención del éxito. La evaluación se realiza con el propósito de comparar cada sujeto con los logros de los compañeros, promoviendo una afectividad negativa.

El clima motivacional es generado por diversos agentes sociales claves como el entrenador, los compañeros de práctica deportiva y los padres; de este modo, el

clima determina la orientación al ego o a la tarea del deportista (Keegan et al., 2014; Monteiro et al., 2014).

Diversas son las investigaciones realizadas en la actualidad, tanto en el ámbito deportivo, recreativo, de la salud como educativo, acerca de la motivación desde la perspectiva teórica de Metas de Logro (Ahmadi et al., 2012; Gómez et al., 2015; González-Cutre et al., 2006; Jaakkola et al., 2016; Keegan et al., 2014; Klain et al., 2014; Martínez Galindo et al., 2010; Monteiro et al., 2014; Ntoumanis et al., 2012; Prichard y Deutsch, 2015; Riccetti y Chiecher, 2015; Torregrosa et al., 2011).

Los resultados indican que un entorno deportivo orientado a la tarea posibilita mejores aprendizajes, mayor compromiso e incide positivamente en los hábitos de actividad física y deportiva extraescolares (Gómez et al., 2015; Torregrosa et al., 2011), así como en la participación en gimnasios y con entrenadores personales (Klain et al., 2014).

Asimismo, un clima orientado a la tarea es una variable contextual clave que se vincula positivamente con el apoyo de la autonomía, las relaciones y la percepción de competencia de jóvenes que participan de deportes (Ahmadi et al., 2012). Más aún, el clima motivacional generado por el entrenador y los compañeros tiene implicancias en el compromiso y el bienestar de deportistas adolescentes (Ntoumanis et al., 2012).

Tomando en cuenta las cuestiones conceptuales presentadas -TARGET y clima motivacional- se trabajó en la elaboración y posterior implementación de una intervención con el propósito de favorecer la motivación por el deporte en un grupo de adolescentes que practican hockey sobre césped.

2. METODOLOGÍA

Los estudios de diseño

Llevamos a cabo una experiencia de intervención a partir de una metodología denominada *estudios de diseño o investigación basada en diseños* (Chiecher y Donolo, 2010; Rinaudo y Donolo, 2010; van den Akker et al., 2006). Esta metodología permite implementar propuestas generando conocimiento para mejorar las prácticas. La relación entre la teoría, el diseño y la práctica permite comprender lo que sucede en un contexto de aprendizaje, promover mejoras y avanzar en el conocimiento para elaborar teoría que permita mejores aprendizajes (Rinaudo y Donolo, 2010).

En este marco, proponemos implementar un diseño que genere conocimientos teóricos sobre los aspectos externos de la motivación en un contexto de actividad deportiva que permita mejorar la propuesta de práctica.

Este tipo de metodología se implementa a partir de tres etapas, cada una con sus respectivos procedimientos: 1) preparación del diseño; 2) implementación; 3) análisis retrospectivo. Aquí focalizaremos en la primera etapa, que se caracteriza por llevar a cabo una descripción del contexto y de las condiciones iniciales donde se va a implementar la propuesta, los recursos a utilizar y la definición de metas teóricas y

pedagógicas que guiarán la experiencia. Finalmente se elabora el diseño y los criterios que lo componen, lo que posibilitará la consecución de las metas planteadas inicialmente.

El diseño resultante de la propuesta de intervención 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 de cada entorno (Rinaudo y Donolo, 2010).

Participantes

Para este estudio se accedió a un grupo de 7º categoría de hockey sobre césped femenino –perteneciente a un club de la ciudad de Río Cuarto, Argentina- 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 implementa la propuesta se encuentran relacionados con la edad de los participantes y la institución que permitió el ingreso y permanencia para realizar la investigación.

Instrumentos

En la primera etapa del estudio -entre octubre de 2011 y marzo de 2012- con el propósito de conocer y describir el contexto de práctica deportiva de hockey sobre césped desde un enfoque metodológico mixto (Castañer et al., 2013), decidimos realizar observaciones no participantes. Como instrumentos complementarios, se administraron cuestionarios de autoinforme para indagar sobre el clima motivacional y aspectos sociodemográficos.

Por consiguiente, la elección de los instrumentos se fundamenta en un diseño metodológico mixto de incrustación de dominancia (Castañer et al., 2013), donde predomina el análisis cualitativo a partir de las observaciones, teniendo como dato secundario -complementario- los relevados por los cuestionarios sobre clima motivacional y aspectos sociodemográficos.

Observaciones

Se realizaron 41 observaciones no participantes de las sesiones de entrenamiento (3 observaciones semanales). Los datos recolectados fueron analizados conforme a las dimensiones propuestas por el modelo 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; de hecho, a mayor información sobre el entorno, más posibilidades se abren para pensar y adecuar el diseño.

Clima motivacional

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 (*PeerMCYSO*) elaborada por Ntoumanis y Vazou (2005) y validada por González-Cutre et al., (2006). La mencionada

escala -compuesta por un total de 21 ítems encabezados por la expresión "en tu grupo de entrenamiento la mayoría de los compañeros/as..."- 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 equivale a "totalmente de acuerdo".

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). Esta escala 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.

Cuestionario sociodemográfico

A partir de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas se preguntó por aspectos sociodemográficos considerando el lugar de residencia y la institución educativa a la que asisten los sujetos participantes y la práctica de actividad físico deportiva de los miembros de la familia.

3. RESULTADOS

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 arrojados por los cuestionarios administrados 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

Tal como se anticipó, el modelo TARGET incluye seis dimensiones o parámetros que desde el contexto pueden manipularse para favorecer mejores perfiles de motivación (ver esquema 1).



Esquema 1. Dimensiones modelo TARGET

A continuación, referimos al modo en que se presentaron cada uno de estos parámetros en relación con las prácticas observadas (Tabla I).

Tabla I. Análisis de las observaciones según el modelo TARGET

Dimensiones TARGET	Análisis de lo observado por dimensión
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 predispuestas 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 jugadoras.
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, quien 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 (feedback)	El entrenador informa el 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 realizara 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 en la cancha 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 entre 20 y 30 minutos y a veces se combina con actividades de preparación física. La parte principal suele extenderse entre 30 y 50 minutos y la parte final varía entre 15 y 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, etc. 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 solicitan 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" (expresión que se refiere a la sensación que el tiempo transcurre rápidamente). 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.

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 parecía más baja (por ejemplo, se mostraban más cansadas o con menor predeposición). 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, dificultándose la integración con el grupo de manera fluida y conformándose grupos dentro del equipo según los lugares de pertenencia fuera del entrenamiento de hockey.

Clima motivacional

Los cuestionarios de motivación administrados mostraron resultados interesantes, que permitieron pensar en el posterior diseño de la intervención. 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.

También 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 en 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 ($M=4,28$; $DS=,94$), donde los posibles valores de la media se encuentran entre 1 y 7. Es decir, el grupo está próximo al valor más alto en el clima tarea. Por su parte, el resultado obtenido para el clima ego se encuentra más cercano al valor medio de la escala Likert.

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 ($M=3,05$; $DS=,68$), donde los posibles valores de la media se encuentran entre 1 y 5. Es decir, que el grupo está próximo al valor más alto en las escalas relación con otros y competencia; mientras que la escala autonomía se posiciona cerca del valor medio de la escala Likert.

Con 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 ejercicios realizar, por lo tanto las jugadoras deberían conocer lo que deben hacer y las que no saben observan o preguntan, algunas realizan los ejercicios juntas, acompañándose y decidiendo el que sigue, otras lo hacen solas y a su ritmo.

Aspectos sociodemográficos

En este apartado, 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 (Tabla II).

Tabla II. Aspectos sociodemográficos del contexto vincular de las jugadoras

Aspectos sociodemográficos	Análisis
Barrio de residencia	Quisimos conocer si la cercanía del club podría ser un aspecto que incide en su elección, además de promover la permanencia en la práctica. Los resultados obtenidos destacan que 23 jugadoras viven relativamente cerca del club; las 4 jugadoras restantes viven en zonas más retiradas de la ciudad.
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 incide en las responsabilidades y tiempos 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, si no cumplen con sus responsabilidades escolares los padres limitan la práctica de hockey. 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 mejoren el rendimiento 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 una 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. Se observa mayor afinidad entre jugadoras que asisten al mismo colegio en las actividades que son libres, en las cuales se forman pequeños grupos para hablar sobre lo sucedido en horas escolares o comentan lo sucedido en las redes sociales. Además entre jugadoras que se conocen del ámbito escolar se animan a valorar el desempeño de la compañera y se consultan al no entender una actividad.
Práctica físico deportiva de la familia	<p>En este grupo la mayoría tiene al menos un hermano que es físicamente activo (n=21). Por otra parte, 14 son las madres que 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 asistían pocos padres; 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.</p> <p>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.</p>

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 en el club para acordar el tipo de diseño y la modalidad de la intervención, previamente se entregó información sobre el modelo TARGET junto con un esquema que permitiera 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.

De este modo, a partir de la primera etapa de recolección de datos, el interés central fue pensar una intervención que se ajustara 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:

- I. El interés expresado reiteradamente por el entrenador para que se lleve a cabo una intervención específica por parte del investigador.
- II. La imprevisibilidad del contexto de entrenamiento: factores externos desconocidos por el investigador que inciden en la programación del entrenamiento.
- III. La identificación de momentos en el entrenamiento donde las jugadoras mostraron una baja motivación (escaso compromiso, participación y predisposición hacia la tarea, expresiones de desgana, actitudes de rechazo y evitación de las actividades, negociaciones con el entrenador para dedicar más tiempo a otra parte del entrenamiento de su agrado, control frecuente del tiempo y repeticiones indicadas para no realizar más de lo solicitado).

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 elongación² 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.
- 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.

² 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.

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 realiza 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.

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 tuvieron 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; Prichard y Deutsch, 2015; 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. 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, 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.

4. CONCLUSIONES ACERCA DE LA METODOLOGÍA DE DISEÑO

Hemos expuesto lo realizado durante la primera etapa del estudio de diseño con un grupo de deportistas adolescentes.

Nuestra intención es destacar que la metodología basada en diseño 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).

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 acordes 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 (Chiecher y Donolo, 2010; Rinaudo y Donolo, 2010; van der Akker et al., 2006).

Por lo tanto, teniendo presentes 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 expuestas a lo largo del trabajo- creemos que la metodología elegida permite atender a esa diversidad y complejidad de situaciones, al mismo tiempo que 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).

Es en ese sentido que continuamos con la investigación y desarrollamos las restantes etapas del estudio propuesto. 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.

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.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmadi, M., Namazizadeh, M., y Mokhtari, P. (2012). Perceived Motivational Climate, Basic Psychological Needs and Self Determined Motivation in Youth Male Athletes. En *World Applied Sciences Journal*, 16(9), 1189-1195.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures, and student motivation. En *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. En *Apunts Educación Física y Deportes*, 112, 31-36.
- Chiecher, A. y Donolo, D (2010). Investigar y transferir en un proceso único. Potencialidades de la investigación basada en diseños. Ponencia presentada en: *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Argentina. Diciembre de 2010.
- Duda, J. (2005). Motivation in sport. The relevance of competence and achievement goals. En Elliot, A. y Dweck, C. (Eds.) *Handbook of competent and motivation*. New York: Guilford Press.
- Gómez, V., Franco, E. y Coterón López, J. (2015). Perfiles motivacionales y actividad física en adolescentes argentinos. [en línea]. *11mo Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-7316. Disponible en: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/> (Recuperado el 10 de enero de 2016)

- 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* (pp., 86-93). Valladolid: CSD.
- 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*. (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Jaakkola, T., Ntoumanis, N., y Liukkonen, J. (2016). Motivational climate, goal orientation, perceived sport ability, and enjoyment within Finnish junior ice hockey players. En *Scand J Med Sci Sports*, 26, 109–115.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2002). Adolescents' achievement goals. Situating motivation in sociocultural contexts. En Pajares, F y Urda, T. (Eds.) *Academic motivation of adolescents* (pp. 125-167). Estados Unidos: IAP.
- Keegan, R.; Harwood, C.; Spray, C. y Lavallee, D. (2014). A qualitative investigation of the motivational climate in elite sport. En *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 97-107.
- Klain, I.P.; Cid, L., Matos, D.G., Leitão, J.C., Hickner, R.C., y Moutão, J. (2014). Motivational climate, goal orientation and exercise adherence. En *Motriz, Rio Claro*, 20(3), 249-256.
- 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*. (pp. 77-104). New York: Routledge.
- 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* (pp. 69-102). Sevilla: Wanceulen.
- Monteiro, D.; Moutão, J.; Baptista, P. y Cid, L. (2014). Clima motivacional, regulação da motivação e percepção de esforço dos atletas no futebol. En *Motricidade*, 10(4), 94-104.
- Ntoumanis, N., Taylor, I.M., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2012). A longitudinal examination of coach and peer motivational climates in youth sport: implications for moral attitudes, well-being, and behavioral investment. En *Developmental Psychology*, 48(1), 213-223.
- Ntoumanis N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: measurement development and validation. En *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- Paoloni, P. (2010). El contexto de aprendizaje. Implicancias en el estudio de la motivación académica. En Rinaudo, M. y Donolo, D. (Comps.). *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados, lineamientos para acciones*. (pp. 53-66) Río Cuarto-Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. CD-Rom.
- Prichard, A. y Deutsch, J. (2015). The Effects of Motivational Climate on Youth Sport Participants. En *The Physical Educator*, 72, 200–214.
- Riccetti, A., y Chiecher, A. (2013). Estudiar la motivación en contextos de actividad físico deportiva: Aproximaciones teóricas y metodológicas [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. En: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3084/ev.3084.pdf (Recuperado el 10 de enero de 2016)

- Riccetti, A. y Chiecher, A. (2015). La motivación en el contexto deportivo. Aportes de una investigación acerca de las dimensiones psicosociales [en línea]. 11mo Congreso *Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-7316. En: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/11o-congreso/publicaciones-11ocongreso/Mesa%2003_Riccetti.pdf/view (Recuperado el 10 de enero de 2016)
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa promisoría en la investigación educativa. En *RED Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29. Recuperado el 10 de enero de 2016 en: http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf
- Treasure, D. y Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. En *Quest*, 47, 475-489.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A., y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. En *Revista de Psicología del Deporte*. 20(1), 243-255.
- 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* (pp. 3-7). Londres: Routledge.