

1943

D. 769297

L. 769316

1943



BID. T 1502

**UNIVERSITAT DE VALENCIA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
REGISTRE GENERAL  
ENTRADA

- 2 SET. 1998

N.º 85650  
HORA .....  
OFICINA AUXILIAR NÚM. 4



UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA  
BIBLIOTECA

Reg. de entrada nº 11013  
Fecha: 8-2-98  
Signatura P-7544

**RELACIONES ENTRE EL CLIMA MOTIVACIONAL,  
EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y  
EL RENDIMIENTO DEPORTIVO EN LA GIMNASIA  
RÍTMICA Y ARTÍSTICA**

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:

**M<sup>a</sup> Consuelo Martínez Martínez**

Dirigida por:

**Dra. Dña. Isabel Balaguer Solá**

Valencia, 1998



UMI Number: U607366

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607366

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.  
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346





## AGRADECIMIENTOS

El proceso para la realización de una tesis doctoral es una tarea dura que posiblemente sólo pueden entender aquellas personas que realizaron alguna de ellas en un momento determinado de su vida y que sólo pueden intuir los seres que rodean al doctorando en ese proceso. Por todo ello, quiero expresar:

Mi admiración y agradecimiento a la Dra. Isabel Balaguer, directora de esta tesis que me brindó la oportunidad de abrir un camino en la investigación de la Gimnasia Deportiva.

El agradecimiento a todas aquellas personas que de diversos modos me ofrecieron su ayuda en esta trayectoria como los consejos en los análisis estadísticos de Joan Duda desde Purdue, los de Paco Atienza y M<sup>a</sup> Angeles Fuster desde Valencia, el apoyo de Isabel Castillo y las colaboradoras de la Unidad de Investigación de Psicología del Deporte, a las Federaciones de Gimnasia, a todos y todas las entrenadoras de Gimnasia Artística y Gimnasia Rítmica de la geografía española que me abrieron las puertas de sus gimnasios y a las gimnastas que aceptaron rellenar los cuestionarios de esta investigación.

El reconocimiento a mi hija Marta, a Angel, a mi familia y amigos por el tiempo que les robé.



A Marta



# ÍNDICE



## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>   | <b>1</b>  |
| <br>  |           |
| <b>PRIMERA PARTE: Fundamentación teórica .....</b>  | <b>9</b>  |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA<br/>MOTIVACIÓN DE LOGRO. TEORÍA DE LA PERPECTIVA<br/>DE META .....</b> | <b>11</b> |
| <br>  |           |
| 1.- INTRODUCCIÓN.....   | 13        |
| <br>  |           |
| 2.- LA MOTIVACIÓN. APROXIMACIÓN A LAS METAS DE LOGRO.....   | 13        |
| <br>  |           |
| 3.- PRINCIPALES CONCEPTOS EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA<br>DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO (ACHIEVEMENT MOTIVATION).....  | 19        |
| 3.1.- Suerte y Habilidad. ....  | 20        |
| 3.2.- Capacidad y Dificultad de la Tarea.....   | 23        |
| 3.3.- Capacidad y Esfuerzo. ....  | 25        |
| <br>  |           |
| 4.- LA TEORÍA DE LA PERPECTIVA DE META.....   | 27        |
| 4.1.- La implicación en la tarea y en el ego. ....  | 29        |
| 4.1.1.- Diferencias en el desarrollo cognitivo. ....  | 34        |
| 4.1.2.- Diferencias disposicionales. ....   | 35        |
| 4.2.- Las implicaciones comportamentales en las orientaciones<br>de meta.....                                       | 37        |



|  |    |
|--|----|
| 5.- METAS DE LOGRO Y DEPORTE. ....   | 40 |
| 5.1.- La orientación a la tarea y al ego en el ámbito deportivo.....   | 44 |
| 5.2.- El clima motivacional en el ámbito deportivo.....  | 46 |
| 6.- INVESTIGACIONES SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE META<br>DISPOSICIONALES Y SITUACIONALES EN EL DEPORTE.<br>RELACIÓN ENTRE METAS DE LOGRO Y OTROS CONSTRUCTOS..... | 50 |
| 7.- CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DEL ÉXITO.....  | 52 |

## **CAPÍTULO II: VARIABLES PSICOLÓGICAS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO..... 59**

|  |    |
|--|----|
| 1.- INTRODUCCIÓN.....  | 61 |
| 2.- LA IMAGEN CORPORAL.....  | 61 |
| 2.1.- Conceptualización. ....  | 61 |
| 2.2.- Relaciones entre Ejercicio e Imagen Corporal. ....                 | 65 |
| 2.3.- Tipos de Ejercicio asociados a cambios en la Imagen Corporal. .... | 68 |
| 2.4.- Ejercicio e Imagen Corporal: poblaciones estudiadas.....           | 71 |
| 3.- AUTOESTIMA. ....   | 75 |
| 3.1.- Conceptualización. ....  | 75 |
| 3.2.- Evaluación.....  | 76 |
| 3.3.- Teoría y medida de la Competencia Percibida<br>(Susan Harter)..... | 79 |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4.- EL DISFRUTE, LA DIVERSIÓN, LA SATISFACCIÓN Y EL INTERÉS POR EL DEPORTE.....</b> | <b>82</b> |
| 4.1.- Conceptualización.....   | 82        |
| 4.2.- Diversión en el deporte.....   | 83        |
| <b>5.- ANSIEDAD Y FUENTES DE STRESS.....</b>   | <b>88</b> |
| 5.1.- Conceptualización.....   | 88        |
| 5.2.- Evaluación.....  | 90        |
| 5.3.- Investigaciones del stress competitivo en el deporte.....                        | 92        |

### **CAPÍTULO III: CARACTERÍSTICAS DE LA GIMNASIA.....101**

|   |            |
|---|------------|
| <b>1.- CONCEPTUALIZACIÓN.....</b>   | <b>103</b> |
| 1.1.- La Gimnasia Artística Deportiva.....  | 105        |
| 1.2.- La Gimnasia Rítmica Deportiva.....  | 107        |
| <b>2.- ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA Y RÍTMICA DEPORTIVA.....</b>   | <b>111</b> |
| 2.1.- La Técnica.....   | 111        |
| 2.2.- La Táctica.....   | 122        |
| 2.3.- El Reglamento o Código de Competición.....  | 125        |
| 2.3.1.- Delimitación y configuración del espacio en que se desarrolla la gimnasia y las características de los materiales que se emplean..... | 127        |
| 2.3.2.- La forma en cómo han de intervenir las gimnastas en el espacio de la competición.....   | 132        |
| 2.3.3.- Cuáles son los modelos de acción técnica que pueden ser empleados y los que no.....   | 133        |

|   |            |
|---|------------|
| 2.3.4.- La forma de puntuación o valoración de las distintas acciones y situaciones motrices. ....                  | 135        |
| 2.3.5.- La forma de puntuación final. ....  | 138        |
| 2.3.6.- Las penalizaciones. ....  | 142        |
| <b>3.- ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LA GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA FEMENINA Y LA GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA. ....</b> | <b>144</b> |
| 3.1.- Tipos de campeonatos. ....  | 145        |
| 3.1.1.- Para la Gimnasia Artística Deportiva Femenina.....  | 147        |
| 3.1.2.- Para la Gimnasia Rítmica Deportiva.....   | 150        |
| 3.2.- Participación, Categorías de edades y Programas de competición.....   | 152        |
| <b>SEGUNDA PARTE: Análisis empírico.....</b>  | <b>161</b> |
| <b>CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>163</b> |
| 1.- PLANTEAMIENTO BÁSICO DEL PROBLEMA.....  | 165        |
| 1.1.- Objetivo de la investigación.....   | 165        |
| 1.1.1.- Objetivos específicos.....  | 165        |
| 1.2.- Hipótesis de la investigación.....  | 166        |
| 2.- METODOLOGÍA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....   | 170        |
| 2.1.- Muestra.....  | 170        |
| 2.1.1.- Muestra General.....  | 170        |
| 2.1.2.- Muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.....   | 173        |
| 2.1.3.- Muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.....  | 175        |
| 2.2.- Procedimiento de recogida de datos.....   | 177        |

|  |     |
|--|-----|
| 2.3.- Descripción de instrumentos y definición de variables..... | 177 |
| 2.3.1.- Descripción y análisis de los instrumentos.....          | 180 |
| 2.3.1.1.- PMCSQ-2.....   | 180 |
| 2.3.1.2.- BES-C.....   | 195 |
| 2.3.1.3.- TEOSQ.....   | 201 |
| 2.3.1.4.- SPP-C.....   | 214 |
| 2.3.1.5.- SCM.....   | 222 |
| 2.3.1.6.- SSS.....   | 227 |
| 2.3.1.7.- BACS.....  | 238 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.- METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS..... | 251 |
|--|-----|

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO V: RESULTADOS.....</b> | <b>253</b> |
|------------------------------------|------------|

|   |     |
|---|-----|
| 1.- DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS..... | 255 |
|---|-----|

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 1.1.- Variables psicológicas..... | 255 |
|-----------------------------------|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 1.1.1.- Gimnasia Artística Deportiva..... | 256 |
|---|-----|

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| A.- Clima Motivacional..... | 256 |
|-----------------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| A.1.- Clima motivacional de implicación en el ego..... | 256 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| A.2.- Clima motivacional de implicación en la tarea..... | 257 |
|--|-----|

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| B.- Estima Corporal..... | 257 |
|--------------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| C.- Orientación de las Metas de Logro..... | 258 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| C.1.- Orientación de las metas de logro hacia el ego..... | 258 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| C.1.- Orientación de las metas de logro hacia la tarea.... | 259 |
|--|-----|

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| D.- Autoestima Global..... | 260 |
|----------------------------|-----|

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| E.- Diversión en el Deporte..... | 260 |
|----------------------------------|-----|

|   |     |
|---|-----|
| F.- Fuentes de Stress .....   | 261 |
| F.1.- Preocupación respecto a la Preparación .....  | 261 |
| F.2.- Preocupación respecto al resultado.....   | 262 |
| F.3.- Miedo al fracaso.....   | 263 |
| G.- Creencias sobre las Causas del Éxito .....  | 263 |
| G.1.- Apariencia .....  | 263 |
| G.2.- Esfuerzo .....  | 264 |
| G.3.- Superioridad .....  | 265 |
| 1.1.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva .....  | 266 |
| A.- Clima Motivacional .....  | 266 |
| A.1.- Clima motivacional de implicación en el ego .....   | 266 |
| A.2.- Clima motivacional de implicación en la tarea .....                                       | 267 |
| B.- Estima Corporal.....  | 267 |
| C.- Orientación de las Metas de Logro .....   | 268 |
| C.1.- Orientación de las metas de logro hacia el ego.....                                       | 268 |
| C.1.- Orientación de las metas de logro hacia la tarea ....                                     | 269 |
| D.- Autoestima Global.....  | 270 |
| E.- Diversión en el Deporte.....  | 270 |
| F.- Fuentes de Stress .....   | 271 |
| F.1.- Preocupación respecto a la Preparación .....  | 271 |
| F.2.- Preocupación respecto al resultado.....   | 272 |
| F.3.- Miedo al fracaso.....   | 273 |
| G.- Creencias sobre las Causas del Éxito .....  | 273 |
| G.1.- Apariencia .....  | 273 |
| G.2.- Esfuerzo .....  | 274 |
| G.3.- Superioridad.....   | 275 |
| 1.2.- Variables demográficas, antropométricas, de historial y de<br>rendimiento deportivo. .... | 276 |
| 1.2.1.- Muestra General.....  | 276 |

|   |     |
|---|-----|
| 1.2.2.- Muestra de Gimnasia Artística Deportiva.....  | 286 |
| 1.2.3.- Muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.....  | 312 |
| 1.3.- Cruce de variables demográficas, antropométricas, de historial y de rendimiento deportivo para la muestra de Gimnasia Artística Deportiva ..... | 336 |
| 1.4.- Cruce de variables demográficas, antropométricas, de historial y de rendimiento deportivo para la muestra Gimnasia Rítmica Deportiva .....      | 353 |
| <br>  |     |
| 2.- ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS, ANTROPOMÉTRICAS Y DE RENDIMIENTO DEPORTIVO .....                                     | 370 |
| 2.1.-Análisis de las relaciones entre las variables psicológicas estudiadas.....  | 370 |
| 2.1.1.- Gimnasia Artística Deportiva.....   | 371 |
| 2.1.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva.....   | 373 |
| 2.2.- Análisis de las relaciones entre la variable antropométrica peso corporal y la variable psicológica estima corporal.....                        | 376 |
| 2.2.1.- Gimnasia Artística Deportiva.....   | 376 |
| 2.2.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva.....   | 376 |
| 2.3.- Análisis de las relaciones entre el nivel de rendimiento y las variables psicológicas .....   | 377 |
| 2.3.1.- Gimnasia Artística Deportiva.....   | 377 |
| 2.3.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva.....   | 379 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.- ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE DE LAS VARIABLES PREDICTORAS (CLIMA MOTIVACIONAL Y ORIENTACIONES DISPOSICIONALES DE META) SOBRE LAS VARIABLES DE BIENESTAR PSICOLÓGICO ..... | 380 |
| 3.1.- Gimnasia Artística Deportiva .....  | 381 |
| 3.1.1.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Estima Corporal. ....  | 381 |
| 3.1.2.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Autoestima Global.....   | 382 |
| 3.1.3.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Diversión en el Deporte.....   | 383 |
| 3.1.4.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Preocupación respecto a la Preparación. .  | 384 |
| 3.1.5.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Preocupación respecto al Resultado. ....   | 385 |
| 3.1.6.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre el Miedo al Fracaso. ....   | 387 |
| 3.1.7.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Apariencia. ....   | 388 |
| 3.1.8.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre el Esfuerzo.....  | 389 |
| 3.1.9.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Superioridad.....  | 390 |
| 3.2.- Gimnasia Artística Deportiva .....  | 391 |
| 3.2.1.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Estima Corporal. ....  | 391 |
| 3.2.2.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta sobre la Autoestima Global.....   | 392 |
| 3.2.3.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones   |     |

de Meta sobre la Diversión en el Deporte..... 393

3.2.4.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones  
de Meta sobre la Preocupación respecto al Resultado. .... 394

3.2.5.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones  
de Meta sobre la Apariencia..... 396

3.2.6.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones  
de Meta sobre el Esfuerzo..... 397

3.2.7.- Influencia del Clima Motivacional y las Orientaciones  
de Meta sobre la Superioridad..... 398

**CAPÍTULO VI: RESUMEN Y CONCLUSIONES..... 399**

**1.- INTRODUCCIÓN**

1.1.- Perspectivas disposicionales y situacionales de meta y  
bienestar psicológico ..... 401

**2.- RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRESENTE**

**INVESTIGACIÓN..... 409**

2.1.- Características demográficas, antropométricas, de  
historial y de rendimiento deportivo en las gimnastas de  
Artística y Rítmica..... 409

2.1.1- Gimnasia Artística Deportiva ..... 410

2.1.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva..... 385

2.2.- Características de las orientaciones disposicionales y  
situacionales de las perspectivas de meta, así como de las  
creencias sobre las causas del éxito en la gimnasia artística  
y Rítmica..... 413



|  |            |
|--|------------|
| 2.2.1- Gimnasia Artística Deportiva .....  | 413        |
| 2.2.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva .....   | 414        |
| 2.3.- Características de las variables de bienestar psicológico en las<br>gimnastas de Artística y Rítmica.....  | 414        |
| 2.3.1- Gimnasia Artística Deportiva .....  | 414        |
| 2.3.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva .....   | 415        |
| 2.4.- Análisis de las relaciones entre el clima motivacional, variables de<br>bienestar psicológico y variables antropométricas, de historial y de<br>nivel de rendimiento deportivo en la gimnasia Artística y Rítmica... | 416        |
| 2.4.1.- Relaciones entre las orientaciones de meta y<br>el bienestar psicológico .....   | 416        |
| 2.4.1.1.- Gimnasia Artística Deportiva .....   | 417        |
| 2.4.1.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva.....  | 418        |
| 2.4.2.- Relación entre las variables psicológicas y las variables<br>antropométricas y nivel de rendimiento deportivo.....   | 420        |
| 2.4.2.1.- Gimnasia Artística Deportiva .....   | 420        |
| 2.4.2.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva .....   | 421        |
| 2.4.3.- Análisis de la influencia de las variables predictoras (clima<br>motivacional y orientaciones disposicionales de meta) sobre<br>las variables de bienestar psicológico.....  | 422        |
| 2.4.3.1.- Gimnasia Artística Deportiva .....   | 422        |
| 2.4.3.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva .....   | 424        |
| <br>   |            |
| <b>3.- CONCLUSIONES.....</b>   | <b>426</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>431</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXOS. Instrumentos utilizados .....</b>   | <b>469</b> |

|   |            |
|---|------------|
| Cuestionario A.- PMCSQ-2.....   | 471        |
| Cuestionario B.- BES-C.....   | 472        |
| Cuestionario C.- TEOSQ.....   | 473        |
| Cuestionario D.- SPP-C.....   | 474        |
| Cuestionario E.- SCM.....   | 475        |
| Cuestionario F.- SSS.....   | 476        |
| Cuestionario G.- BACS.....  | 477        |
| Cuestionario H.- Datos demográficos, antropométricos, de historial y de<br>rendimiento deportivo..... | 478        |
| <b>ABREVIATURAS.....</b>  | <b>479</b> |



# **INTRODUCCIÓN**



Una vez más, a través del presente trabajo de investigación, la Psicología y el Deporte enlazan sus estructuras y pretenden abonar con sus resultados los campos de la Psicología del Deporte. Desde los primeros pasos iniciados en esta área por los pioneros de la Psicología del Deporte como C. Griffith, pasando por las míticas figuras en nuestro país de D. Jose M<sup>a</sup> Cagigal que tanto influyó en los profesionales del ámbito deportivo y de la Educación Física cuya preocupación fue el estudio del deporte como actividad del hombre y como realidad social, y de D. J. Roig Ibáñez, primer experto de la Psicología aplicada al Deporte (Cruz & Cantón, 1992) llegamos a la parcela de la motivación frente a una sociedad en la que la práctica deportiva ha alcanzado una importancia relevante en la población infantil (García Ferrando, 1991).

Las actividades deportivas en contextos deportivos son actividades orientadas al logro en las que los deportistas se esfuerzan por alcanzar unos objetivos que se traducen en una serie de comportamientos para alcanzar el éxito.

Desde la perspectiva social cognitiva y a través de la perspectiva de las metas de logro se ha conseguido una mayor comprensión de la motivación infantil y juvenil mediante las aportaciones conceptuales y los trabajos empíricos realizados por autores como Carole Ames, Carol Dweck, Martin Maehr y John Nicholls (Ames, 1984 a, ; Dweck, 1986, Dweck & Elliott, 1983; Maehr & Braskamp, 1986; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1980, 1984 a, 1989) quienes afirman que para entender la motivación de los niños y jóvenes se debe tener en cuenta la función y el significado que la conducta tiene para ellos y deben identificarse las metas de acción que impulsan a las personas a realizar una actividad.

La Teoría de las Perspectivas de Meta ha conceptualizado dos tipos de metas, una Orientación de Meta al Ego y una Orientación de Meta a la Tarea. Las

## ***Introducción***

personas orientadas al ego se preocupan por validar su capacidad y se perciben como competentes si demuestran que son superiores comparándose con otras personas. Es característico en estas personas utilizar criterios normativos a la hora de juzgar su capacidad y esforzarse por evitar demostrar una falta de capacidad al compararse con otras personas. Por otro lado, las personas orientadas a la tarea tienden a juzgar su capacidad basándose en un proceso de autocomparación y sus criterios están ligados a hacer la tarea lo mejor que uno puede y a la creencia de que a mayor esfuerzo mayor mejora se producirá en la tarea. Por todo ello, las metas de logro de una persona nos ayudarán a conocer cual es su nivel de competencia y por lo tanto, determinar si percibe que ha conseguido éxito o ha fracasado.

Una variable relacionada con la motivación de logro disposicional es la percepción por parte de los deportistas del clima motivacional que impera en su entorno deportivo, tanto en el entrenamiento como en la competición. Los entrenadores, al igual que los padres y las otras figuras significativas del entorno deportivo crean climas motivacionales que son percibidos por los deportistas como de implicación al ego o a la tarea. Así un ambiente marcado por el énfasis en los resultados de la ejecución, la evaluación y la comparación social, probablemente desarrollará en la persona una orientación al ego, al contrario que en un ambiente en el que se refuerza la progresión y la mejora personal en una habilidad sin darle demasiada importancia a la comparación social propiciará una orientación a la tarea.

Los resultados hasta la fecha revelan que cuando prevalece la orientación a la tarea emergen patrones de conducta, respuestas emocionales y cogniciones adaptativas. Cuando predomina la orientación al ego y los deportistas carecen de habilidad es más probable que los deportistas duden de su propio valor. Desde

esta orientación los deportistas perciben que es la posesión de una habilidad natural o factores fuera de su control lo que lleva al logro (Duda, 1993a).

Basándonos en la Perspectiva de la Meta (Nicholls, 1989), en la presente tesis doctoral se ha analizado la relación entre el Clima Motivacional percibido creado por el entrenador con otros constructos de bienestar psicológico como la Imagen Corporal, la Autoestima Global, la Diversión, el Stress y las percepciones que tienen las gimnastas de las Causas del Éxito.

La Gimnasia es uno de los deportes que goza de más prestigio a nivel olímpico e internacional. Es un deporte tan antiguo como la actividad física misma debido a que algunas de sus pruebas ya eran utilizadas en la Grecia Clásica como revela una pintura mural encontrada en el Palacio de Cnossos en la isla de Creta que nos muestra un salto realizado sobre un toro (Hayhurst, B. 1983). Esta pintura tiene una característica muy particular: la protagonista del salto es una joven gimnasta.

Debido a razones sociales, la mujer estuvo desterrada de la participación en el deporte de competición hasta principios de este siglo, siendo en los Juegos Olímpicos de 1908 cuando se dieron las primeras exhibiciones por parte de mujeres danesas en algunas pruebas de Gimnasia Artística Deportiva Femenina siguiendo a B. Hayhurst (1983). Fue definitivamente en los Juegos Olímpicos de Amsterdam en 1928 cuando esta modalidad dió luz verde a la participación femenina para este deporte. No ocurrió lo mismo con la joven modalidad de Gimnasia Rítmica Deportiva cuya participación comenzó en los Juegos Olímpicos de Los Angeles en 1984, a pesar de que los primeros Campeonatos Mundiales datan del año 1963 celebrados en Budapest.



## *Introducción*

A pesar de que la Gimnasia Artística Deportiva Femenina cuenta con una trayectoria más larga en nuestro país, ha sido la Gimnasia Rítmica Deportiva la modalidad que en los últimos 20 años ha proliferado por cualquier rincón de nuestra geografía atribuyendo esta expansión al entusiasmo desinteresado de los técnicos amantes de este deporte.

Nuestra investigación se centra en el estudio de una amplia muestra de gimnastas de las modalidades de Artística Deportiva y de Rítmica Deportiva, ambas femeninas y envueltas en un contexto de competición. Muchas de ellas pertenecen a esa élite de gimnastas que han llevado y siguen llevando a nuestro país a la cima del éxito mundial como por ejemplo el conjunto de Rítmica que fue medalla de oro en la olimpiada de Atlanta en el año 1996.

Uno de los objetivos de esta investigación consiste en estudiar cómo el clima motivacional percibido y otras variables psicológicas pueden crear satisfacción o insatisfacción en las gimnastas, qué situaciones pueden suponer beneficios para el desarrollo de las gimnastas y qué situaciones pueden provocar un riesgo como la cuestión de afrontar por parte de las gimnastas su problemática corporal a la que se refiere J. Toro (1996), recayendo esta lacra estético-social sobre niñas cada vez más jóvenes, con menos posibilidades de crítica y autocrítica ante la existencia de un modelo corporal delgado, fruto de múltiples factores histórico-socio-culturales.

La aproximación teórica tanto de las perspectivas de meta de logro como los constructos de bienestar psicológico han desarrollado diversos instrumentos de medida en el ámbito deportivo que han demostrado ya su validez de constructo y consistencia interna, tanto en Norteamérica (Duda, 1989; Duda & Bernardot, en prensa; Duda y Nicholls, 1992; Gould, Horn, & Spreeman, 1983; Harter, 1985; Mendelson & White, 1982; Newton y Duda, 1993; Scanlan, Carpenter, Schmidt,

Simons, & Keeler, 1993, entre otros) como en nuestro país (Balaguer, 1998; Balaguer, Castillo & Tomás, 1996; Balaguer, Guivernau, Duda & Crespo, 1997; Cervelló, 1996; Crespo, 1995; Mayo, 1997; Peiró, 1996). Especial mención merece el trabajo realizado por Duda y Bernardot (en prensa) con gimnastas norteamericanas que ha servido de guía para el presente trabajo.

En cuanto a la estructura de la presente tesis, la hemos dividido en dos partes fundamentales abarcando seis capítulos que presentamos a continuación.

La primera parte de esta tesis dedica dos capítulos a la fundamentación teórica sobre los aspectos motivacionales y las variables de bienestar psicológico y uno a la descripción de las características de la Gimnasia Rítmica y Artística Deportivas.

El primer capítulo se centra en el estudio de la Motivación de Logro, del Clima Motivacional y de las Creencias del Éxito Deportivo. El segundo capítulo está dedicado al estudio de las variables psicológicas de bienestar psicológico en las que se incluye la Imagen Corporal, la Autoestima Global, la Diversión y las Fuentes de Stress. El tercer capítulo conceptualiza y describe aspectos relacionados con la Gimnasia Deportiva.

La segunda parte corresponde al análisis empírico de la investigación y está compuesto por otros tres capítulos que recogen la siguiente información. En el capítulo cuarto se refleja el diseño metodológico de la investigación. Se presenta el planteamiento básico del problema, los objetivos e hipótesis generales del estudio. A continuación se describe la muestra utilizada, se definen las variables que intervienen en el estudio y el proceso de administración de los cuestionarios. Finalmente se describen y analizan los instrumentos, exponiendo la metodología del análisis de los datos obtenidos.

## ***Introducción***

El capítulo quinto presenta los resultados obtenidos en los análisis de los datos de la investigación. Por último, el capítulo sexto se dedica al resumen y conclusiones de la investigación. Finalmente se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos que recogen los cuestionarios utilizados en la presente investigación.

**PARTE PRIMERA:**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



**CAPÍTULO I:**  
**APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA**  
**MOTIVACIÓN DE LOGRO:**  
**TEORÍA DE LA PERSPECTIVA DE META**



## **1.- INTRODUCCIÓN.**

En este capítulo presentamos los aspectos motivacionales desde la perspectiva de las orientaciones de meta, tanto desde el punto de vista disposicional como situacional. También introducimos otra variable claramente relacionada con las anteriores: las creencias sobre las causas del éxito.

## **2.- LA MOTIVACIÓN. APROXIMACIÓN A LAS METAS DE LOGRO.**

En el contexto de la psicología moderna, la motivación se ha utilizado para representar la energía, la intensidad y la direccionalidad que suya a cualquier conducta humana. De este modo en el ámbito de la educación, cualquier intento por explicar o predecir la implicación de un alumno en las tareas escolares o de un deportista en las actividades deportivas supondrá comprender las bases motivacionales de esas conductas.

Para Littman (1958) existen diferentes tipos de fenómenos motivacionales que integran una serie de aspectos biológicos, psicológicos y sociales que se interrelacionan entre sí y que influyen en la persistencia, la intensidad y la frecuencia de la conducta aumentándola, manteniéndola o disminuyéndola.

El complejo constructo de la motivación ha sido estudiado y analizado por diversas teorías. Entre estas teorías se pueden enumerar, desde las posiciones mecanicistas que conciben al ser humano como un sujeto pasivo a merced de las influencias del entorno, hasta las perspectivas cognitivas basadas en la interpretación subjetiva que las personas hacen de la información recibida del



ambiente y su comportamiento en función de cómo han procesado dicha información y el significado que le han atribuido (Escartí & Cervelló, 1994).

Desde la perspectiva cognitiva la motivación se considera el resultado de los pensamientos de una persona, de modo que la información codificada y transformada en creencia se convierte en la fuente de acción (Ames & Ames, 1984). En esta perspectiva cognitiva existen diferentes formas de conceptualizar la motivación. Para Weiner (1984) la principal fuente de acción es una búsqueda racional de la comprensión, es decir, comprender cómo las personas responden a la pregunta ¿por qué?, por ejemplo, "¿por qué he fallado?". Esta orientación lógica revela que este autor se centra fundamentalmente en las relaciones causa-efecto y en las percepciones causales que supone responder a este tipo de preguntas.

Covington (1984) defiende que el impulso básico de la acción proviene del deseo de proteger la propia valía personal, sobre todo manteniendo la creencia de que uno es capaz de hacer algo. Por otro lado, Nicholls (1984a) sugiere que el deseo de demostrar una buena capacidad o de evitar demostrar una capacidad pobre, en ciertas condiciones, es un aspecto motivacional fundamental.

Estas diferencias conceptuales entre los autores derivan de formas alternativas de conceptualizar la racionalidad. Mientras que para Weiner (1984) la racionalidad es un análisis lógico de las relaciones causa-efecto para Covington (1984) y Nicholls (1984 a) la visión de racionalidad la definen en términos de las metas que una persona busca. De este modo, por ejemplo, si un estudiante intenta evitar demostrar una capacidad pobre, hará atribuciones que protegerán ese sentido de capacidad y consecuentemente se implicará en acciones que sirvan a ese

propósito.

Al igual que los autores anteriores, Roberts (1992) considera que la motivación y la conducta de ejecución son manifestaciones de las cogniciones y de los procesos de pensamiento, dentro de los contextos sociales dinámicos, siendo estos procesos de pensamiento los que gobiernan la acción motivacional. De este modo, la motivación se refiere a aquellos factores de la personalidad, variables sociales, y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea en la que es evaluada, entra en competición con otros o intenta lograr cierto nivel de maestría. Además se cree que estas circunstancias facilitan determinadas disposiciones motivacionales y/o valoraciones cognitivas que influyen en la conducta humana en situaciones de éxito.

El modelo teórico que vamos a seguir para estudiar la motivación y la conducta de ejecución es el Modelo de las Metas de Logro (Achievement Goal Approaches). Éste es considerado una mini teoría que se inserta en el Modelo Cognitivo Social (Roberts, 1992). Este modelo está construido sobre expectativas y valores que los individuos adjudican a diferentes metas y actividades de logro.

La orientación teórica de las metas de logro, englobadas en el marco de las teorías cognitivo sociales, tiene sus orígenes en las aportaciones teóricas y empíricas realizadas en el ámbito escolar por varios autores entre los que destacaremos a: Ames (1984a 1984b), Ames y Archer (1987, 1988), Dweck (1986), Dweck y Elliot (1983), Dweck y Leggett (1988), Maehr (1984) y Maehr & Braskamp (1986) y Nicholls (1984a, 1984b, 1989).

Esta teoría fue iniciada por Maehr y Nicholls (1980) quienes afirman que para entender la motivación y la conducta de logro es fundamental definir las metas de esa conducta. La idea fundamental de esta perspectiva es que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos (Nicholls, 1984). En los entornos de logro, los objetivos de logro, gobiernan las creencias sobre el logro y guían de forma consecuente nuestro comportamiento. La conducta de logro ha sido definida normalmente como intensidad conductual ("intentarlo con fuerza"), persistencia (continuación de este "intento con fuerza"), abanico de posibilidades de acción y resultados.

En el deporte las conductas de logro son aquellas que se demuestran cuando los participantes lo intentan en mayor medida, se concentran más, persisten más, ponen mayor atención, realizan mejores ejecuciones, deciden practicar más y se unen o apuntan a actividades deportivas. Estos patrones conductuales probablemente no están todos incluidos. Es más, representan tasas de conducta de las cuales inferimos motivación. Pero son suficientes para entender a lo que nos referimos cuando decimos que un individuo está o no motivado (Roberts, 1992).

A partir de los trabajos teóricos y empíricos de Maehr, Nicholls y Dweck, tanto en su conjunto como de forma independiente (Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989) se argumenta que, para entender la motivación y las conductas de logro en todas sus formas, se deben tener en cuenta tanto la función como el significado de la conducta y así podremos identificar las metas de acción. De este modo se identifican múltiples metas de acción, no solo una. La variación en la conducta puede no ser el resultado de una motivación alta o baja sino que puede ser la manifestación de

percepciones diferentes de las metas apropiadas. La forma en la que el individuo invierte sus recursos como esfuerzo, talento y tiempo en una actividad depende de la meta de logro que tenga ese individuo para la actividad.

Según Maehr y Nicholls (1980), el primer paso para entender la conducta del logro es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos que se basan en la interpretación del individuo de la efectividad de su lucha hacia el logro. El éxito, el fracaso y el logro sólo se pueden reconocer en términos de la meta de la conducta. Lo que es un éxito para uno puede ser un fracaso para otro.

El modelo de meta de logro supone que el enfoque principal de los individuos en contextos de logro como el deporte y el ejercicio consiste en demostrar competencia o capacidad (Dweck, 1986; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984a). Al igual que la escuela, el deporte es un contexto de logro donde la competición es uno de los elementos característico y donde se busca igualar la propia actuación al patrón de excelencia. Cabe resaltar, que tradicionalmente los resultados objetivos de cualquier ejecución deportiva han venido definiéndose en términos de ganar o perder. También el deporte tiene la característica de ser presenciado por múltiples espectadores que evalúan y juzgan la actuación de los deportistas en términos de éxito o fracaso.

Algunas de las preguntas claves que se desprenden de lo que venimos planteando es por ejemplo: ¿Qué es ser capaz?, ¿Coincide mi idea de capacidad con la del entrenador? Y especialmente interesa saber ¿Qué es tener éxito?. La teoría de la perspectiva de meta supone que un individuo tenderá a la meta siempre que se sienta capaz de conseguirla. Esta capacidad de conseguir la meta está íntimamente relacionada con la percepción del sujeto de su propia habilidad.

## Capítulo I

Con el paso del tiempo, la percepción de habilidad va cambiando en el niño, desde la identificación de la tarea como fácil o como difícil según el esfuerzo empleado en conseguirla, hasta pensar que el que más se esfuerza en relación a la consecución de la tarea se le considera menos hábil.

Según la teoría de la perspectiva de meta en los contextos de logro operan dos motivaciones que implican dos conceptos de habilidad. Por un lado, un criterio de habilidad que implica una percepción de la propia capacidad teniendo sólo en cuenta si eres mejor o peor que los otros, es decir, si soy mejor que tu soy capaz, tengo habilidad y por tanto me encamino hacia la meta, porque la perspectiva que tengo es de éxito (demostración de competencia) en cuanto que el éxito es ser mejor que el otro. Por otro lado, un criterio de habilidad que implica una percepción de la propia capacidad teniendo sólo en cuenta si eres capaz de mejorar el propio nivel de maestría, es decir, la mejora de mi propio rendimiento es percibida como éxito (demostración de competencia) y por lo tanto me encamino hacia la meta. El primer criterio de habilidad lo definimos como criterio de habilidad de implicación en el ego y el segundo como criterio de habilidad implicado en la tarea.

Todos los individuos tenemos en mayor o menor grado las dos orientaciones, el hecho de utilizar una u otra depende tanto de factores personales como situacionales (Nicholls, 1989). Al hablar de factores disposicionales, hablamos de orientaciones al ego o a la tarea de los individuos, siendo estas orientaciones dependientes de la diferenciación que el sujeto posea sobre el concepto de habilidad.

Los factores disposicionales y los situacionales llevan a los individuos a las conductas, es decir a los comportamientos visibles de actuación. Estas conductas

también están diferenciadas en cuanto a su orientación ego/tarea o aprobación social. La perspectiva de meta (ego/tarea) y la alta o baja competencia percibida produce una interacción que provoca un comportamiento más o menos adaptativo.

### **3.- PRINCIPALES CONCEPTOS EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO (ACHIEVEMENT MOTIVATION).**

John G. Nicholls (1989) introduce los conceptos de suerte-habilidad, dificultad-habilidad, habilidad-esfuerzo e inteligencia y conocimiento en la parte primera de su libro "The competitive Ethos and Democratic Education" en el que presenta el desarrollo de su teoría de la motivación de logro. En esta ocasión presentamos los tres primeros.

Nicholls y Miller (1984 a) suponen que las percepciones que los individuos tienen de su habilidad juegan un papel central en su conducta de logro y defienden que la percepción que un sujeto tiene de su habilidad o capacidad de resolver una situación es diferente a lo largo del desarrollo cognitivo del niño.

En los niños pequeños cada nuevo logro conseguido en cualquier actividad, tarea o juego produce una gran satisfacción que abre las puertas a otros nuevos retos. Según Nicholls (1989) conforme los niños crecen establecen metas a más largo plazo, se implican en las actividades durante períodos de tiempo más largos y sus concepciones de competencia van cambiando. Estos cambios serán la clave para entender el desarrollo de la motivación de logro.

Para Nicholls (1989) la naturaleza de la capacidad (ability) se puede comprender si tenemos en cuenta tres aspectos. Primero, la capacidad está relacionada con la habilidad (skill) y no con la suerte. Segundo, la comparación social es importante a la hora de juzgar la capacidad del individuo y la dificultad de la tarea. Por último, la noción de capacidad es distinta de la de esfuerzo.

El desarrollo del concepto de capacidad es un proceso en el que se han distinguido tres niveles de diferenciación entre la capacidad y la dificultad y cuatro niveles de diferenciación entre la capacidad y el esfuerzo (Nicholls y Miller, 1984a). Así por ejemplo, podemos ver una concepción de la capacidad o competencia relativamente indiferenciada a la edad de tres o cuatro años, mientras que a la edad de doce y trece años aparece ya una concepción mucho más madura y diferenciada.

### **3.1. Suerte y Habilidad (Skill).**

Johnson y Wellman (1979) encontraron que la comprensión de la diferencia entre suerte y habilidad es limitada entre los cuatro y los cinco años de edad. Para analizar la comprensión del concepto de suerte, Nicholls y Miller (1984 b) realizaron un estudio en el que presentaron a un grupo de niños dos tipos de tarea, una (tarea de habilidad) que se refería claramente a la capacidad de los niños para identificar la tarjeta que fuera igual a la del modelo de entre seis tarjetas similares, las cuales estaban colocadas boca arriba y eran visibles para los participantes; la otra (tarea de suerte) en la que los niños tenían que encontrar la tarjeta igual a la del modelo de entre seis tarjetas colocadas boca abajo, de manera que elegir la tarjeta adecuada era exclusivamente una cuestión de suerte.

La cuestión era que los niños tenían que manifestar que no existía ninguna manera de influir en la tarea de suerte, al contrario de lo que pasaba en la tarea de habilidad donde el esfuerzo o la capacidad podía influir. Los niños de trece años diferenciaban los conceptos de suerte y capacidad, mientras que para los niños más jóvenes (alrededor de cinco años) estos conceptos no quedaban muy bien diferenciados existiendo una confusión real en sus respuestas.

Estos autores encontraron cuatro niveles de diferenciación de los conceptos de suerte y habilidad:

En un primer nivel predominaban los niños de cinco años y la distinción que hacían entre los dos tipos de tareas se basaba en la dificultad aparente que les presentaba. Pensaban que el esfuerzo mejoraría los resultados en las dos tareas, pero debido a la dificultad que les suponía el estímulo visual de poder ver las tarjetas, veían la tarea de habilidad más difícil.

En el segundo nivel todavía no se hacía explícita la distinción entre si los resultados dependían de la suerte o de la habilidad y se creía que el esfuerzo mejoraría el resultado de ambas tareas. Aunque estos niños, de siete años, ya consideraban que la tarea de habilidad ofrecía más oportunidad para realizarla bien gracias al esfuerzo.

Dentro del tercer nivel, los sujetos ya comienzan a diferenciar de forma más evidente estos dos conceptos. En él se encontraban los niños de once años, también se consideraba que la tarea de habilidad ofrecía más oportunidades de realizarla correctamente con esfuerzo pero, a diferencia del nivel anterior, estos niños manifestaban que era debido a que en la tarea de habilidad se podían



## Capítulo I

comparar los estímulos mientras que en la de suerte no. Estos niños seguían afirmando que el esfuerzo mejoraría la realización de la tarea de suerte.

Por último, en el cuarto nivel los niños de trece y catorce años ya distinguían claramente la imposibilidad de que el esfuerzo influyera en la suerte, mientras que la habilidad sí que afectaba a los resultados de la tarea. Cuando los conceptos ya están diferenciados resulta poco probable que los niños malgasten su esfuerzo en las tareas de suerte y que centren su esfuerzo en aquellas que lo requieran. Aunque los dos conceptos quedan claramente diferenciados en este nivel, sin la noción de suerte el concepto de habilidad quedaría mal definido y el concepto de suerte adquiere claridad a partir de la distinción del concepto de habilidad.

Para concluir, la diferenciación entre estos conceptos también presenta consecuencias afectivas. Probablemente, en los niños más pequeños, ni el éxito en las tareas de habilidad ocasione un sentimiento profundo de orgullo, ni por el contrario, el fracaso produzca un sentimiento de desaprobación o vergüenza. Por el contrario, en los adolescentes, la posibilidad de parecer ante los demás como incompetente se vivencia como un sentimiento de que algo no funciona bien personalmente. Estos sentimientos pueden tener efectos más negativos sobre la autoestima, el aprendizaje y la realización práctica de los adolescentes que en los sujetos más jóvenes.

### 3.2. Capacidad (Ability) y Dificultad de la tarea.

Las concepciones de capacidad y dificultad de la tarea que tenemos los adultos se formulan a partir de la comparación de los logros de las diferentes personas con sus grupos de referencia. En su evolución hacia la adolescencia los niños, que en un principio no lo ven así, van cambiando hasta llegar a comprender que las tareas son más difíciles y exigen mayor capacidad si pocas personas pertenecientes a un grupo referencial pueden hacerlas. Es lo que Nicholls (1989) denomina las concepciones normativas de la capacidad y la dificultad de la tarea.

Respecto a los conceptos de capacidad y dificultad, Nicholls y Miller (1983) empiezan distinguiendo tres niveles de diferenciación:

El primer concepto de capacidad y dificultad es el egocéntrico. Se caracteriza por que los niños distinguen las tareas en función de sus probabilidades subjetivas de éxito en ellas, de tal modo que no diferencian un concepto de otro. Para ellos, una tarea difícil se traduce en "difícil para mí" que equivale a "no soy lo suficientemente inteligente para hacerla".

La segunda concepción de capacidad y dificultad es un poco más avanzada que la anterior, ya que los niños reconocen que existen variaciones en los niveles de dificultad de una tarea independientemente de sus propias expectativas de éxito. En este nivel no se diferencia perfectamente la capacidad y la dificultad, de tal manera que el niño no puede todavía distinguir si el fracaso en una tarea se debe a su poca capacidad o a la alta dificultad de ésta.

En el tercer concepto o nivel normativo, los conceptos de capacidad y dificultad están totalmente diferenciados, distinguiendo entre los términos “difícil” y “difícil para mí”. Se considera una tarea difícil aquella que pocas personas la pueden hacer. En este sentido las tareas que sólo unos pocos pueden realizar se consideran difíciles y requieren mayor capacidad. Esta tercera noción de capacidad, que se adquiere a la edad de seis años, supone un cambio notable en el significado de la información que proviene de la comparación social.

Entender que ser inteligente significa ser más inteligente que otros favorecerá probablemente la tendencia a que los juicios que una persona haga tomándose a sí misma como referencia sean cada vez en menor medida, la base de las percepciones de logro. De esta manera, cuando la preocupación del niño se dirige a saber lo inteligente que es, es más probable que se incline a compararse con otros niños que a detectar si lo que está aprendiendo tiene un sentido más intrínseco y si está desarrollando sus habilidades al máximo de su capacidad.

Según Nicholls (1989), este tipo de concepción de la capacidad parece ser muy importante para el funcionamiento de las sociedades competitivas y meritocráticas, cuyo principio guía es que todas las personas sean capaces de conseguir un sentido de competencia a partir de desarrollar y ejercer sus propias potencialidades. Por lo tanto, si se asume la concepción normativa de capacidad se hace cada vez menos probable lograr una sociedad justa, siendo el precio que hay que pagar muy alto si se tiene en cuenta a aquellos niños cuyas habilidades se encuentran por debajo del promedio considerado normal, sobre todo en referencia al lugar que ocuparían y la consideración que se les tendría en este tipo de sociedad.

### 3.3. Capacidad (Ability) y Esfuerzo.

La capacidad cuando se relaciona con el esfuerzo, se refiere a la capacidad actual de una persona, según Nicholls y Miller (1984b). Estos autores, señalan que a pesar de que podamos incrementarla con el esfuerzo de la práctica a lo largo del tiempo, siempre hay un límite en lo bien o mal que podremos llegar a realizar una tarea en relación con los otros.

Nicholls y Miller (1984b) hablan de los cuatro niveles de diferenciación de la habilidad, donde se aprende a distinguir la habilidad del esfuerzo. En el primer nivel, predominantemente en los niños pequeños de 5 años, la habilidad es virtualmente equivalente al esfuerzo y no se distingue entre el esfuerzo y el resultado. Se considera que el que más se esfuerza es el que más vale, el más inteligente. En el segundo nivel, los niños consideran que el esfuerzo es la causa de los resultados, se diferencia entre el esfuerzo y el resultado pero se supone que con igual esfuerzo siempre habrá igual resultado. En el tercer nivel, comienza a diferenciarse parcialmente el esfuerzo de la capacidad y a pesar de que reconocen que el esfuerzo no es la causa de los resultados, sus explicaciones no son siempre coherentes y a veces manifiestan que las personas lograrán los mismos resultados si se esfuerzan por igual. Éste se considera un nivel de transición entre el segundo y el cuarto.

Por último, en el cuarto nivel, al que se llega a partir de los 11 años, la capacidad y el esfuerzo se diferencian claramente. Se percibe que el esfuerzo sobre la realización de una tarea quedará limitado por la capacidad. Ante logros iguales, el sujeto que se esfuerce menos mostrará ante los demás una mayor

capacidad. En este nivel, una capacidad pobre demuestra una deficiencia en la persona en comparación con un nivel inferior, en el que la capacidad apenas se diferencia del esfuerzo, por lo que es más probable que esta concepción de capacidad más madura presente consecuencias más negativas para la acción sobre todo porque el fracaso indica incompetencia (Miller, 1985).

Nicholls (1989) indica que en la vida existen muchas tareas que las personas no podemos hacer y no por ello esa incapacidad nos ocasiona sentimientos de incompetencia. Una persona se puede sentir incompetente cuando no es capaz de hacer algo que otros sí pueden hacer o cuando tiene que esforzarse más para conseguir el mismo resultado. Este autor indica que si en la etapa de la adolescencia que es el momento en el que se construye el concepto de capacidad más maduro, aparecen dudas sobre la capacidad en una persona, ésta confiará menos en el poder que el esfuerzo tiene para aumentar su realización de una tarea en comparación con la de otros. Por lo general, este sentimiento conducirá a devaluar las actividades que pueden demostrar incompetencia, evitando su realización. Al respecto, Nicholls (1989) y Roberts (1984) argumentan que el desarrollo de esta concepción de capacidad puede ser uno de los factores que influyan en el abandono de las actividades escolares y deportivas por parte de los adolescentes.

La diferenciación de los conceptos de dificultad, habilidad y esfuerzo influye también en las respuestas afectivas y evaluativas en la conducta de logro. Cuando se llega a ver la habilidad como capacidad, se valora más la buena ejecución de una tarea en relación a la ejecución de los demás, y se valora menos el esfuerzo. Se llega a ver que cuando un profesor alaba a un niño por su esfuerzo esto no significa necesariamente que el niño es hábil, incluso podría implicar lo contrario; por lo tanto el valor de los halagos como estímulo disminuye.

Por ello, la conducta también cambia. Los niños con una baja concepción de su habilidad no ven sentido en esforzarse, ya que no creen que su habilidad puede mejorar, incluso consideran que poner menor esfuerzo es una manera de salvar su orgullo cuando fracasan en una actividad. Nicholls y Miller (1984 b) concluyen que aunque el desarrollo de la cognición social es generalmente deseable, la diferenciación del concepto de habilidad puede tener consecuencias negativas para la salud mental y para el futuro desarrollo intelectual del niño, ya que por un lado se está socializando al niño en valores como la importancia del esfuerzo y por otro el sistema educativo premia a aquellos que consiguen logros independientemente del esfuerzo que esto lleve consigo.

Finalmente cabe resaltar la idea de que debemos ser cautos a la hora de interpretar estas concepciones y no caer en el error de que las concepciones más diferenciadas de la capacidad o niveles más altos, son las que incluyen soluciones conceptualmente más adecuadas a un tipo de problemas o que las personas deberían utilizar la concepción más diferenciada que tengan en ese momento. Siguiendo a Nicholls (1989) no se debe olvidar que lo que hacemos y los conceptos que empleamos dependen de nuestros propósitos y de qué queremos lograr.

#### **4.- LA TEORÍA DE LA PERSPECTIVA DE META.**

La Teoría de la Perspectiva de Meta sugiere que la conducta puede predecirse "al asumir que las personas actúan de acuerdo a unas metas y que sus conductas son un intento racional y económico de conseguir esas metas" (Nicholls, 1984b, p.40).

Según Maehr y Nicholls (1980), el primer paso para entender una conducta de logro es analizar el significado subjetivo que la persona le da al logro, por ejemplo, cómo se interpreta el resultado de una ejecución y cuándo la persona concibe que ha tenido éxito o fracaso. Parece obvio que lo que para una persona se considera éxito, puede interpretarse como fracaso para otra, debido a que el éxito, el fracaso y el logro, después del resultado de una acción, dependen de cómo una persona los reconozca en función de su meta de logro.

De este modo, las metas de logro de una persona serán el mecanismo para juzgar su nivel de competencia y determinar si percibe que ha conseguido éxito o ha fracasado. El término meta (Maehr, 1984) se refiere al núcleo motivacional de la acción, es decir, a lo que la persona espera conseguir de la realización de una actividad, cuál es el valor de la actividad y más concretamente, que es para una persona éxito y fracaso en una situación. De este modo la conducta de una persona y sus respuestas cognitivas y afectivas en un contexto de logro se verán influidas por las metas de logro que tenga. Estas metas tienden a disponer cómo una persona percibirá, interpretará y procesará la información en contextos de logro, de ahí que influyan en cómo las personas responden ante el resultado de una acción (Ames, 1992a, 1992b; Ames & Ames, 1984; Nicholls, 1984a). Según Elliot y Dweck (1988), una meta de logro alcanza un programa de procesos cognitivos que tienen unas consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales. Las variaciones de las metas de logro están relacionadas con patrones motivacionales de adaptación e inadaptación (Duda, 1992; Escartí, Cervelló & Guzmán, 1994; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik & Tonymon, 1990).

La conducta de logro se ha definido como una conducta en la que la meta más sobresaliente de la persona es demostrar competencia y evitar manifestar que se carece de ella (Dweck, 1984; Maehr & Nicholls, 1980; Miller, 1985; Nicholls, 1984a). En este sentido, la capacidad percibida en una persona para poder realizar las conductas exigidas en una determinada tarea se considera una noción fundamental en esta teoría.

#### 4.1. - LA IMPLICACIÓN EN LA TAREA Y EN EL EGO.

Un concepto clave en esta teoría es la concepción que los sujetos tienen de su habilidad. Cuando nosotros queremos evaluar nuestra propia habilidad o la habilidad de los otros, estamos considerando la habilidad como capacidad y se da la competición interpersonal. Por otra parte, cuando lo que analizamos es la solución de un problema, la concepción de la habilidad como capacidad (comparación con los otros) es irrelevante. En este último caso nuestra meta está definida en términos de llevar a cabo una acción, de aprender, es un proceso en el que se va adquiriendo sentido de competencia (Nicholls, 1989). De esta forma, a la hora de interpretar la realización de una tarea o actividad en una situación determinada, los niños se basarán en dos perspectivas de meta. Cuando la visión menos diferenciada de capacidad se utiliza para describir una meta estamos hablando de un *estado de implicación en la tarea*, mientras que la concepción más diferenciada que se utiliza para definir una meta corresponde a un *estado de implicación en el ego*.



Nicholls (1989) denomina el estado de perspectiva de meta como "ego involvement" cuando la situación en la que se encuentran los sujetos está marcada por la comparación normativa. Para los "ego involved" el objetivo de éxito consistirá en conseguir más puntos que los otros, mejor calificación, o conseguir un nivel similar al de los otros con menos esfuerzo. Estos sujetos están más interesados en validar su habilidad (Ames, 1992a). Los individuos se perciben a ellos mismos como competentes (con éxito) si demuestran que son superiores en competencia comparándose con otros.

Un estado de implicación en el ego se caracteriza por intentar demostrar al máximo la capacidad de uno mismo comparándose con otros y por utilizar criterios normativos a la hora de juzgar la propia capacidad. El interés se centra en la realización de tareas en las que poca gente haya conseguido éxito y, de este modo, poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad. Al deseo de una persona por querer establecer su superioridad en relación con otras refleja el uso popular de la palabra "ego".

Cuando el estado en que la concepción de habilidad está menos diferenciada, Nicholls define la meta como "task involvement". Los sujetos juzgan su nivel de competencia basándose en un proceso de comparación con ellos mismos. Este estado está menos diferenciado debido al bajo nivel de diferenciación cognitiva entre el concepto de esfuerzo y habilidad para definir el éxito. La competencia se basa en las referencias a la propia mejora en la adquisición y perfeccionamiento de la destreza. El esfuerzo en este caso se considera que ayuda a desarrollar la maestría que implica más habilidad y percepción de éxito, siendo el fracaso percibido como una pérdida de maestría y de aprendizaje (no se considera pérdida de competencia).

Cuando una persona está implicada en la tarea la demostración de competencia relativa a otras personas no es el objetivo de la conducta. Su meta es dominar la tarea y la consecución de esta meta está asociada al aumento de los sentimientos de competencia. El centro de atención está en el esfuerzo que se ejerce para conseguir una mejora personal y en la utilización de criterios autorreferenciados para juzgar la competencia. Los sujetos perciben que ejercer ese esfuerzo facilita la consecución de un mayor aprendizaje, motivo por el que serán las tareas desafiantes que requieran un gran esfuerzo las que captarán su interés ya que les ofrece la oportunidad de aprender y conseguir sentimientos de competencia.

Los estados de implicación en la *tarea* y de implicación en el *ego*, son el reflejo de dos aspectos fundamentales. Por un lado, de las características particulares de las situaciones o contextos en las que una persona se encuentra y por otra parte, de las diferencias individuales de cada persona en su tendencia a uno de los dos tipos de implicación. Respecto al estado de implicación en el *ego*, los contextos de logro varían en relación con la estructura de meta que se pretende resaltar, de manera que cuando en una situación las tareas presentadas favorecen la competición interpersonal o evidencian la evaluación y comparación pública activarán la concepción de capacidad más diferenciada favoreciendo un estado de implicación al *ego*. Las situaciones caracterizadas por un énfasis en la mejora personal, el aprendizaje a partir de los propios errores, la importancia del esfuerzo realizado y en la participación por la participación, llevarán a un estado de implicación en la *tarea*.

## Capítulo I

Independientemente a las situaciones existen las tendencias personales e individuales hacia uno u otro tipo de implicación. Las tendencias disposicionales de una persona a estar implicado en la tarea o en el ego vendrán definidas por dos tipos de orientaciones de meta denominadas: orientación a la *tarea* y orientación al *ego* (Nicholls, 1989). De este modo, mientras "task involvement" y "ego involvement" son un puro reflejo de las propiedades de la situación en la que se encuentran las personas, Nicholls denomina "task orientation" y "ego orientation" cuando las personas son propensas a mostrar estos diferentes tipos de "involvement". Por lo tanto, "task involvement" y "ego involvement" se refieren a los estados que las personas experimentan en una situación dada, mientras que "task orientation" y "ego orientation" marcan las diferencias individuales en propensión a una y/u otra implicación.

Además de la orientación, que es una predisposición individual hacia un tipo u otro de implicación, existe el estado de implicación en la tarea o en el ego. En líneas generales, se puede considerar que el estado de implicación es el resultado de la interacción entre la disposición u orientación personal y las demandas del contexto particular en el que se encuentra la persona y está relacionado con las conductas de logro de las personas.

Nicholls (1984 a) considera que cuando una persona consigue asumir la concepción de habilidad como capacidad, ésta puede utilizar en cada caso una concepción de capacidad diferenciada o indiferenciada. Partiendo de la idea fundamental que asume la Perspectiva de las Metas de Logro y que considera que las personas en los entornos de logro tienen como objetivo fundamental la demostración de competencia o capacidad (Dweck, 1986; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984 a), la probabilidad de utilizar una u otra concepción de capacidad depende tanto de factores personales como situacionales.

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de uno u otro de estos estados de implicación. Más específicamente, las situaciones en las que se enfatiza la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver & Scheirer, 1982) y la competición interpersonal (Ames, Ames & Felker, 1977; Butler, 1989) hace que los sujetos adopten la concepción de capacidad diferenciada.

En relación con estos aspectos y tal como indica Nicholls (1989) estas dos diferentes concepciones de lo que es capacidad determinan los objetivos de los sujetos en los entornos de logro, el interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas y la relación de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos.

La implicación a la tarea es análoga a la orientación a la tarea en las aportaciones teóricas a la perspectiva de metas que efectuaron Maehr y Nicholls (1980). Cuando un individuo está implicado en la tarea, la consecución del dominio de la tarea está asociada al aumento de los sentimientos de competencia y la dificultad de la tarea y la capacidad son juzgadas de forma autorreferencial. Debido a que los sujetos perciben que ejercer gran esfuerzo les va a posibilitar un buen aprendizaje, muestran mayor interés por las tareas desafiantes en las que se necesita ejercer gran esfuerzo ya que esto les ofrece la oportunidad de aprender y conseguir sentimientos de competencia. Por el contrario, cuando un sujeto utiliza una concepción diferenciada de capacidad se dice que se encuentra en un estado de implicación al ego, y su objetivo es la demostración de superior capacidad que los demás. Bajo esta condición el interés se centra en realizar tareas en las que poca gente haya tenido éxito y así poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad.

El estar en un estado implicado en la tarea o en el ego en un momento concreto de tiempo depende de varios factores:

1.- Las diferencias en el desarrollo cognitivo influyen sobre la perspectiva de meta manifestada en una actividad de logro (Nicholls & Miller, 1984 a).

2.- Las diferencias disposicionales o tendencia a estar implicado en la tarea/ego (el grado de orientación a tarea/ego del individuo) influyen sobre la perspectiva de meta adoptada (Nicholls, 1989).

3.- Las características de la situación (la perspectiva de meta que predomina en el ambiente) se supone que afecta al estado de implicación de meta (Ames, 1992a).

#### **4.1.1.- Diferencias en el desarrollo cognitivo.**

Respeto a las diferencias en el desarrollo cognitivo, sabemos que los niños hasta los 9 ó 10 años están implicados en la tarea, porque no tienen suficiente madurez cognitiva para experimentar un estado de implicación en el ego. Cuando los niños de esta edad juzgan su habilidad no emplean sistemáticamente la comparación social o criterios normativos. Además, en este estado del desarrollo, los conceptos de habilidad y esfuerzo no se diferencian. Para los niños de esta edad, el éxito y la competencia dependen de conseguir maestría a través del esfuerzo.

Cuando los niños son un poco más mayores, sus percepciones del éxito y la competencia se hacen más complicadas. De hecho, hasta los 11 -12 años un niño

no puede estar realmente implicado en el ego. Este estado supone una forma de pensar bastante sofisticada, cuando se juzga la competencia con respecto a los demás. Hay que poder evaluar la propia actuación y la actuación del adversario, procesar el resultado, juzgar el esfuerzo de ambos, y entonces tomar decisiones sobre la habilidad de cada uno en la actividad.

Cuando los niños entran en la adolescencia es cuando pueden discriminar entre los conceptos de habilidad y esfuerzo. Como hemos desarrollado anteriormente ahora entienden lo que es la habilidad y la capacidad y se dan cuenta que la influencia del esfuerzo sobre la actuación está limitada por el nivel de competencia del individuo. Por lo tanto, los niños, una vez llegan a la adolescencia y luego a ser adultos ¿están siempre implicados en el ego? La respuesta es que no. Las personas varían en su grado de preferencia por estar implicados en el ego o en la tarea. Es decir, existen diferencias individuales en la tendencia a estar orientado al ego o a la tarea en situaciones específicas de logro.

#### **4.1.2.- Diferencias disposicionales.**

Las diferencias individuales en “task orientation” (orientación a la tarea) y “ego orientation” (orientación al ego) se miden con cuestionarios en los que se les pregunta a los sujetos sobre su forma usual de concebir el logro o sobre sus criterios de éxito. Se han desarrollado diferentes escalas para diferentes contextos: educativo (Nicholls, 1989), lugar de trabajo (Maehr & Braskamp, 1986) y deporte (Duda, 1989b; Ewing, 1981; Roberts & Balague, 1989).

La investigación tanto en el contexto académico (Ames, 1984a; Nicholls,

1989) como en el contexto deportivo (Duda, 1989a; Duda & Nicholls, 1992) ha indicado que las dos orientaciones de meta son independientes, no son polos opuestos de un continuo. Es posible que un sujeto posea ambas orientaciones, una baja y la otra alta, ambas bajas o ambas altas. No se adquiere una orientación de un tipo a expensas del otro.

En la orientación hacia la tarea, la demostración de capacidad se basa en el máximo esfuerzo y está referida a uno mismo, mientras que en la orientación hacia el ego la demostración de capacidad se basa en hacerlo mejor que los otros con el mínimo esfuerzo. En la orientación a la tarea, la percepción de una alta habilidad y de éxitos subjetivos está basada en las experiencias de aprendizaje, en la ejecución personal y en el dominio de la tarea. Por otra parte, en la orientación hacia el ego o hacia uno mismo, los sentimientos de logro personal y la alta competencia están referidos a las normas externas. En este caso los éxitos reposan en la percepción de que uno ha vencido a otro y/o ha demostrado una habilidad superior.

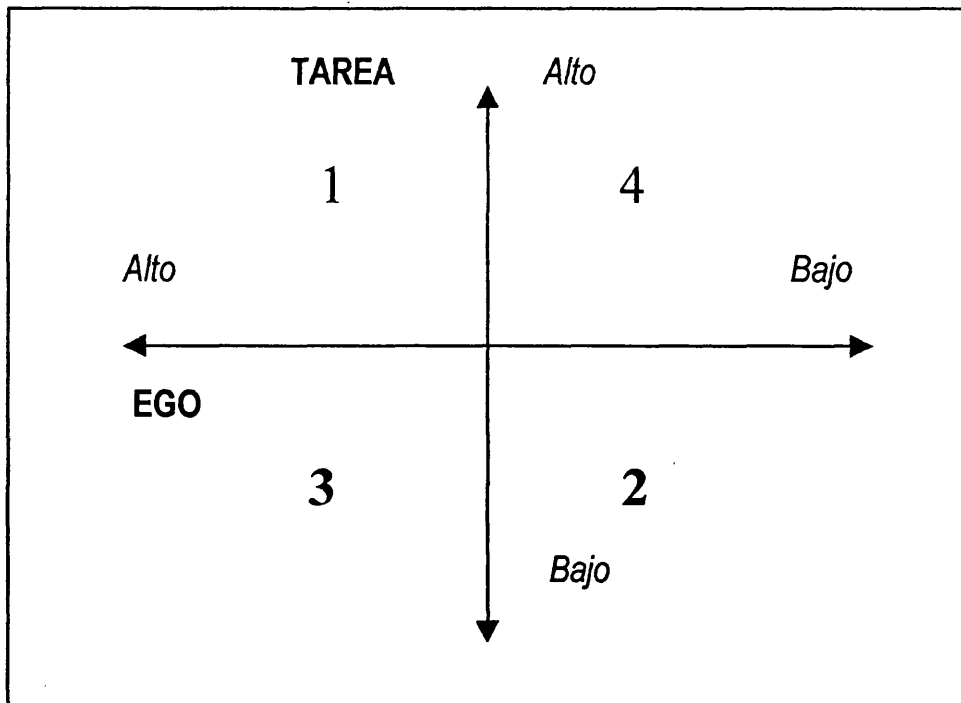
Nicholls (1989) considera que las orientaciones de meta disposicionales no sólo reflejan el criterio personal sobre el éxito, sino que también se encuentran asociadas a cómo los sujetos estructuran e interpretan de forma conceptualmente coherente con sus metas de logro el mundo que les rodea. Nicholls (1989) encontró relaciones entre la orientación de meta de los sujetos y la creencia sobre los propósitos generales de la educación, de manera que las orientaciones a la tarea se encontraban asociadas a la creencia de que la educación cumple un fin en sí misma y que el éxito en el entorno educativo depende del esfuerzo, el interés y los intentos de aprender nuevas tareas. Por otra parte, la orientación al ego, se relacionó con la creencia de que la educación es un medio para obtener otros fines como la consecución de riqueza y status social.

#### **4.2.- LAS IMPLICACIONES COMPORTAMENTALES DE LAS ORIENTACIONES DE META.**

Nicholls (1984 a, 1989, 1995) propone que las personas pueden concebir su capacidad en relación con dos concepciones más o menos diferenciadas o con dos perspectivas de meta: una perspectiva de implicación en la tarea y otra de implicación en el ego, considerando que ambas son independientes como se muestra en la gráfica nº 1. Es decir, las orientaciones a estar implicado en el ego y en la tarea no se consideran extremos opuestos de un continuum, las personas pueden estar muy orientadas al ego y a la tarea, presentar una baja orientación en ambas o estar muy altas en una perspectiva y muy baja en la otra (Duda, 1988).

Cuando una persona está implicada en el ego las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia. El estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados que llevan al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja (Cervelló, 1996; Duda, 1992; Escartí, Cervelló & Guzman, 1994), mientras que cuando su percepción de competencia es alta los patrones de conducta son adaptativos, esforzándose en la actividad y manteniendo la motivación. Este mismo patrón adaptativo se ha observado en los sujetos implicados en la tarea los fracasos son percibidos como factores relativos al aprendizaje que proporcionan las claves sobre dónde se debe incidir para mejorar la ejecución futura.





1. Persona que presenta una orientación alta al ego y a la tarea.
2. Persona que presenta una baja orientación al ego y a la tarea.
3. Persona con una alta orientación al ego y una baja orientación a la tarea.
4. Persona con una baja orientación al ego y una orientación alta a la tarea.

Gráfica nº 1: Representación gráfica de la ortogonalidad de las orientaciones de meta.

La Teoría de Perspectiva de Meta hace predicciones específicas sobre las consecuencias motivacionales de la implicación en la tarea/ego. Pero ¿qué entendemos exactamente cuando hacemos referencia a las variaciones en la motivación de logro?. Cuando pensamos en un niño o adolescente motivado hacia

el deporte de competición o en un programa de ejercicios o clase de educación física, la mayoría de nosotros vemos a un joven que actúa al máximo de su habilidad, trabaja duro, persiste (sobre todo cuando se enfrenta a obstáculos) y disfruta de tareas que proporcionan un reto óptimo. La cantidad de comportamientos asociados a un joven con baja motivación contrastan totalmente con este patrón positivo.

| <b>PERSPECTIVA DE META</b> | <b>COMPETENCIA PERCIBIDA</b> | <b>COMPORTAMIENTO</b>               |
|----------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| Orientación a la tarea     | Alta                         | Patrón de motivación adaptativo     |
| Orientación a la tarea     | Baja                         | Patrón de motivación adaptativo     |
| Orientación al ego         | Alta                         | Patrón de motivación adaptativo     |
| Orientación al ego         | Baja                         | Patrón de motivación mal adaptativo |

Tabla nº 1: El efecto interactivo de la perspectiva de meta y la competencia percibida sobre el comportamiento relacionado con el logro. Fuente: (Duda, 1993b).

Por ejemplo, un niño o adolescente que experimenta dificultades motivacionales, típicamente muestra problemas de actuación, no practica ni estudia, se rinde cuando las cosas se ponen difíciles y escoge actividades que son o demasiado fáciles o demasiado difíciles. Como se puede ver en la tabla nº 1 (Duda, 1993b) se espera que cuando un joven se enfoca en metas implicadas a la tarea debería mostrar el patrón de motivación más adaptativo. Esto se predice sin tomar en cuenta si el joven tiene confianza en sus habilidades o no, o si cree que le falta competencia.

De este modo, se puede llegar a la hipótesis de que los jóvenes no deben tener problemas motivacionales si ponen énfasis en metas implicadas en el ego mientras tengan mucha confianza en sus habilidades. Y lo que es más, la Teoría de Perspectiva de Meta sostiene que los patrones de motivación mal adaptativos suelen resultar cuando un joven está en un estado de implicación al ego y tiene dudas sobre si es competente para enfrentar la tarea.

## **5. - METAS DE LOGRO Y DEPORTE.**

Aunque los principios fundamentales de la teoría han sido expuestos y comprobados empíricamente en el contexto educativo, la utilidad de esta teoría ha sido comprobada recientemente en el ámbito del deporte y del ejercicio físico. Los trabajos de Duda y Nicholls (1989, 1992) en los que se compara el contexto educativo y el deportivo, sugieren que las orientaciones de metas motivacionales a la tarea y al ego son generalizables en las situaciones de logro y en concreto, que

las orientaciones de metas que surgen en el aula están altamente relacionadas con las que surgen en el deporte.

Un aspecto importante que emana de las investigaciones en ambos contextos (Ames, 1984 a; Duda, 1989 c; Duda & Nicholls, 1992; Duda & White, 1992; Nicholls, 1989) indica que las dos orientaciones de meta, al ego y a la tarea, son independientes por lo que no pueden considerarse como polos opuestos de un continuum.

Para Roberts (1984) existen varias razones por las que el deporte competitivo es un contexto muy apropiado para el estudio de la motivación de logro:

1.- El deporte de competición es una situación típica de exigencia de logro, ya que o bien el deportista o bien el equipo intentan lograr una meta, son responsables de ello y son evaluados por los demás.

2.- Demostrar competencia en la actividad física y en el deporte es algo muy importante para los niños y jóvenes, incluso más que las actividades académicas.

3.- El deporte suele ser una actividad voluntaria, al contrario que la escuela, de ahí que fenómenos tales como la persistencia o el abandono de la práctica deportiva sean muy interesantes desde la perspectiva de la motivación de logro.

4.- La teoría de la motivación de logro se ha diseñado para aplicarse a contextos y situaciones donde es fundamental la demostración de habilidad por parte del sujeto como es el caso del deporte.

## Capítulo I

A partir del trabajo realizado por Nicholls (1989) en el ámbito educativo, una de las recientes investigaciones se ha centrado en el análisis de las diferencias en las orientaciones de meta y sus consecuencias o correlatos motivacionales.

Los instrumentos para medir las diferencias individuales de las orientaciones de logro en el deporte que se han utilizado son los siguientes: el "Achievement Orientation Questionnaire" (AOC), (Cuestionario de Orientación de logro) de Ewing (1981), el "Perception of Success Questionnaire" (POSQ), (Cuestionario de Percepción del Éxito) escala creada por Roberts y Balague (1989, 1991) que mide el grado en que los deportistas están focalizados hacia metas de dominio o de competición y el "Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire" (TEOSQ), (Cuestionario de Orientación a la Tarea o al Ego en Deporte) de Duda (1989), que mide las diferencias individuales en el énfasis que se pone sobre las perspectivas de meta de tarea o ego en el deporte.

En la actualidad se han desarrollado dos instrumentos para medir la tendencia disposicional a estar implicado al ego y a la tarea en el ámbito específico del deporte (Roberts & Balague, 1989; Duda, 1989 c; Duda & Nicholls, 1989): el Perception of Success Questionnaire o POSQ y el Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire o TEOSQ.

El cuestionario sobre la percepción del éxito (Perception of success Questionnaire o POSQ) de Roberts y Balague determina el grado en que una persona está centrada en metas deportivas competitivas o de maestría. El POSQ consta de dos factores ortogonales denominados competitividad y maestría, demostrando, en diversas investigaciones, una validez y consistencia aceptable (Cervelló, Escartí, & Guzmán, 1995; Roberts & Treasure, 1992; Roberts, Treasure, & Hall, 1994).

El cuestionario de la orientación a la tarea y al ego en el deporte (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire o TEOSQ) fue desarrollado por Duda y Nicholls (Duda, 1989 c; Duda & Nicholls, 1989; Duda & Nicholls, 1992). Posteriormente se ha utilizado este cuestionario, tanto en el contexto americano como en otros países, mostrando dos factores ortogonales estables y una consistencia interna adecuada (Balaguer, Tomás, & Castillo, 1996; Duda, 1989 c; Duda, Chi, & Newton, 1990; Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992; Duda & Whitehead, 1998; Guivernau & Duda, 1994; Papaioannou & Duda, 1992).

En el ámbito deportivo, la investigación psicométrica del TEOSQ ha permitido profundizar en la naturaleza de la orientación a la tarea y al ego. Por ejemplo, se ha demostrado empíricamente que, independientemente de que predomine una u otra orientación, una persona muy orientada al ego o muy orientada a la tarea está interesada en la competición, pero la diferencia entre estas dos personas se encontrará en la causa por la que se implican en situaciones competitivas y en el objetivo de la experiencia competitiva. A pesar de que ambas están interesadas en ganar, lo que parece discriminar estas dos orientaciones de meta es la importancia relativa del resultado de la competición y el efecto psicológico devastador asociado al "perder".

Otra diferencia se centra en las percepciones y criterios que subyace al logro de una meta subjetiva. Se asume que aunque las personas orientadas al ego o a la tarea se preocupan por jugar o en ejecutar bien las tareas, las personas orientadas a la tarea quieren progresar y divertirse, no teniendo otros intereses más importantes como pueda ser el resultado. En cambio, las personas orientadas al ego no se preocupan tanto por jugar o ejecutar las tareas lo mejor que puedan sino que se preocupan por quién gana y quién pierde. Es la base perceptual para

determinar si uno ejecuta/ juega bien o no la que muestra diferencias entre los participantes fuertemente orientados al ego y a la tarea (Duda, 1993 a).

## 5.1.- LA ORIENTACIÓN A LA TAREA Y AL EGO EN EL ÁMBITO DEPORTIVO.

La investigación sobre las diferencias disposicionales en el ámbito deportivo ha mostrado valor predictivo en este campo (Duda & Whitehead, 1998). Por lo que hace referencia al tipo de orientación de meta hacia la tarea (Duda, 1989a; Nicholls, 1984 a), cuando el deportista posee este tipo de enfoque las percepciones de habilidad y las actividades que realiza están referidas a él mismo. Los aspectos fundamentales que se tienen en cuenta son: la mejora de las habilidades, el dominio e interés en la tarea, el esfuerzo máximo, la persistencia, y la participación activa. Esta orientación se caracteriza por la creencia por parte del deportista de que el aprendizaje, el esfuerzo al máximo de sus posibilidades y la mejora le llevarán a tener mayor habilidad y dominio del deporte. El éxito o el fracaso dependen de la opinión subjetiva del deportista sobre si ha logrado o no dominar la tarea, aprenderla, mejorar o ejecutarla correctamente.

En cuanto a la orientación de metas hacia el ego (Duda, 1989a; Nicholls, 1984 a), cuando el deportista posee este tipo de enfoque las perspectivas de habilidad y las actividades que realiza están referidas a los demás o a las normas externas. Los aspectos fundamentales que se tienen en cuenta son: demostrar ser mejor que los demás y ganar a los demás demostrando menor esfuerzo. Esta orientación se caracteriza por la creencia por parte del deportista de que demostrar habilidad es rendir mejor que los demás y conseguir mejores resultados.

Los deportistas orientados al ego exhibirán las mismas conductas adaptativas que los deportistas orientados a la tarea siempre que mantengan una percepción de competencia alta. Sin embargo cuando esto no sea así pueden presentar conductas de mala adaptación, tales como evitar tareas desafiantes, esforzarse poco, y el posible abandono de la actividad.

El éxito o el fracaso dependen de la opinión subjetiva obtenida de la comparación del deportista con la de los otros significativos. Se podría suponer fácilmente que sólo a los individuos con una alta orientación al ego les interesa ganar. Además se podría pensar que las personas con una alta orientación a la tarea sólo practican el deporte para divertirse y/o por las ramificaciones sociales y no se fijan en los buenos resultados de la competición. Aunque podrían ser drásticamente diferentes en su respuesta al fracaso en la competición, las investigaciones han demostrado que no es así. Tanto a los individuos, que tienen una fuerte orientación a la tarea (incluso si la tienen baja al ego) y los que tienen una orientación de metas al ego les importa ganar. Por ejemplo en el desarrollo inicial del TEOSQ, el ítem "*Siento que realmente tengo éxito en el deporte cuando gano*", se adjudicó a las dimensiones de orientación a la tarea y al ego (Duda 1992). Además, la investigación ha revelado que una orientación a la tarea se une con una inversión considerable en la experiencia del deporte de competición (Walling, Duda & Crawford, 1992). Una orientación a la tarea no implica una actitud abandonada o perezosa. De hecho, en términos de conservación de la autoidentidad, tiene menos riesgo en reconocer sus deseos de logro en el deporte una persona con una alta orientación a la tarea que el individuo predominantemente orientado al ego.



## 5.2.- EL CLIMA MOTIVACIONAL EN EL ÁMBITO DEPORTIVO.

El clima motivacional generado en los ambientes deportivos desempeña un papel muy importante en el proceso de socialización de los niños y de los adolescentes como veremos a continuación, siendo sobre todo la figura del entrenador la que cobrará mayor relevancia para la presente investigación.

En general, los agentes de socialización u otros significativos se considera a aquellas personas que ocupan los primeros lugares dentro de un continuum de importancia y cuya opinión es importante para el niño, adolescente o adulto, ejerciendo una gran influencia sobre él. Estos agentes están representados fundamentalmente a través de la familia y los profesores. Escartí (1994) y Williams (1983) añaden que los agentes de socialización pueden ser también grupales o institucionales.

De este modo, la familia se reconoce como el agente socializador que ejerce mayor influencia en la vida de un deportista puesto que proporciona el ambiente social primario donde el deportista puede desarrollar su identidad, la autoestima y la motivación para tener éxito en el deporte. Algunas de las investigaciones sobre los deportistas y las familias sugieren que aunque las familias pueden ser una fuente de stress y presión para algunos deportistas, en general, ésta suele ser una vía de motivación y apoyo indispensable para los jóvenes deportistas (Gould, Horn, & Spreemann, 1983; Greendorfer & Lewko, 1978, y Sage, 1980).

Según Higgenson (1985) aunque la influencia de los padres comienza en la niñez y está presente en la vida de un joven deportista, es en el periodo de cambio de la adolescencia cuando la figura del entrenador, el profesor y los compañeros ejercen una mayor influencia en el deportista. Así el papel que desempeña el entrenador o/y el profesor de Educación Física en un ambiente deportivo será fundamental en el sentido de que éste generará un determinado clima que bien podrá estar implicado en la tarea o implicado en el ego.

El papel que cumple el entrenador en el proceso de socialización deportiva se debe fundamentalmente a la proximidad para poder juzgar y proporcionar recompensas y castigos a los deportistas. Diversos autores coinciden en que las metas de éxito de los entrenadores son ganar y/o el disfrute y la educación de los deportistas (Gardner, 1995; Martens, 1987). El predominio de una sobre otra dependerá del nivel en el que se juegue y se compita. De este modo, para Martens (1987) la conducta del entrenador se encuentra en un continuum que va desde una conducta centrada en el deportista donde el entrenador se preocupa y tiene una gran consideración por cada una de las personas a las que entrena, hasta una conducta centrada en ganar, donde el entrenador se preocupa esencialmente por el resultado de la competición. La consecución de una de las dos metas (ganar o el disfrute y la educación del deportista) determinará en el fondo, el éxito percibido del entrenador de un equipo.

Crespo y Balaguer (1994) han estudiado la influencia que ejerce el entrenador como líder deportivo y su importancia en los incrementos de la motivación deportiva. En base a la revisión realizada por estos autores, el estilo de decisión del entrenador, su conducta de apoyo social, la conducta de entrenamiento e instrucción del entrenador y su conducta de recompensa

(feedback positivo), siempre que se utilicen criterios equitativos, surgen como los aspectos de mayor influencia en la motivación de los deportistas.

A pesar de la gran importancia de los factores ambientales en la teoría de las perspectivas de meta, algunas aunque escasas investigaciones recientes se han ocupado de la importancia que tiene el clima motivacional que crean las personas significativas para los niños y jóvenes sobre la orientación motivacional que éstos adoptan, tanto en el ámbito educativo (Ames, 1984b, 1992a; Ames & Ames, 1981; Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Jagacinski & Nicholls, 1984, 1987) como en el deportivo (Escartí, Cervelló, & Guzmán, 1996; Roberts, Treasure, & Hall, 1994; Seifriz, Duda, & Chi, 1992; Walling, Duda, & Chi, 1993).

En la mayor parte de la investigación realizada sobre los factores situacionales se ha estudiado la influencia que el clima motivacional o la perspectiva de meta dominante en la clase tiene sobre las percepciones y las conductas de los escolares. Se defiende que el clima motivacional o la estructura situacional de metas está en función de las metas que se quieren conseguir, de la evaluación y del proceso de recompensa y de cómo se les pide a los sujetos que se relacionen unos con otros (Ames & Archer, 1988). Los trabajos iniciales sugieren que la percepción que tienen los estudiantes sobre la estructura de metas predominante de la clase influye en el foco atribucional y en el interés intrínseco (Ames, 1984a, 1992b; Ames & Archer, 1988). Estos autores encontraron que la percepción de un clima de maestría estaba relacionado con estrategias de aprendizaje más efectivas, por la preferencia de tareas más desafiantes, por actitudes más positivas hacia la clase y por creencias de que el esfuerzo conducía al éxito.

A partir del trabajo de Ames y Archer (1988), Seifriz, Duda y Chi (1992) desarrollaron el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ) (Perceived Motivational Climate In Sport Questionnaire) para evaluar las percepciones del clima motivacional que funcionaban en el terreno deportivo. Los resultados mostraron que los deportistas podían distinguir entre climas de equipos implicados en la maestría "task-involving" y climas de equipos implicados en la ejecución "ego-involving". En los equipos enfocados en mayor medida a la maestría, los deportistas sentían que se les recompensaba el entrenar duro, éstos eran animados por el entrenador y pensaban que cada jugador tenía un papel importante que desempeñar en el equipo. Por otra parte, en el clima de implicación en el resultado, los deportistas percibían que sus compañeros intentaban superar a los otros, éstos eran castigados si cometían errores y consideraban que el entrenador únicamente destacaba y recompensaba a los jugadores con más talento.

Posteriormente Walling, Duda y Chi (1993) utilizaron el cuestionario analizando la validez de constructo y la validez predictiva del mismo con un grupo de jóvenes deportistas de competición de beisbol, baloncesto, softball y fútbol. Apoyándose en el trabajo de Walling et al. (1993), Newton y Duda (1993) desarrollaron una nueva versión del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ -2) aumentando el número de items que agrupaban seis factores, los tres primeros reflejaban un clima de implicación en la tarea y los tres últimos factores un clima de implicación en el ego. Estas mismas autoras (Newton & Duda, 1996) analizaron la validez de constructo de la última versión del cuestionario y la estructura jerárquica hipotetizada de la versión revisada del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2) utilizando el modelo de ecuación estructural.

## **6.- INVESTIGACIONES SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE META DISPOSICIONALES Y SITUACIONALES EN EL DEPORTE. RELACIÓN ENTRE METAS DE LOGRO Y OTROS CONSTRUCTOS.**

Durante la última década se han realizado muchas investigaciones sobre las orientaciones de meta en el contexto de la psicología del deporte. Estas investigaciones han demostrado que las orientaciones de meta están relacionadas con una serie de variables motivacionales como son:

- La percepción de las causas del éxito en el deporte (Cervelló, 1996; Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Duda & White, 1992; Hom, Duda & Miller, 1993; Mayo, 1997; Newton & Duda, 1993; White & Duda, 1993) y en la Educación Física (Walling & Duda, 1995).

- La percepción de los propósitos de implicación en el deporte (Duda, 1989 c) y la participación en Educación Física (Walling & Duda, 1995).

- Las actitudes deportivas y la percepción de la legitimidad de las acciones agresivas (Duda, Olson & Templin, 1991).

- Las fuentes de satisfacción deportiva y la percepción de estrategias de práctica (Lochbaum & Roberts, 1993).

- Los motivos de la participación (White & Duda, 1994).

- La diversión e interés en la práctica deportiva (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Duda & Nicholls, 1992; Hom, Duda & Miller, 1993).

En la unidad de investigación de Psicología del Deporte de la Universidad de Valencia se han realizado algunas investigaciones analizando la asociación entre las perspectivas de meta, estilo de liderazgo, percepción del rendimiento, satisfacción y evaluación del entrenador en el deporte. Uno de los objetivos consistió en observar las orientaciones disposicionales de meta y las percepciones del clima motivacional en relación con la percepción y preferencia de los deportistas del estilo del liderazgo del entrenador en el Balonmano Femenino (Mayo, 1997). Otro objetivo consistió en analizar las relaciones de las orientaciones disposicionales y situacionales de meta con las percepciones de rendimiento, satisfacción y evaluación del entrenador en el Tenis (Crespo, 1995). Peiró (1996) en su estudio sobre el proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia observó que la variable motivacional de la Diversión en la práctica deportiva puede predecirse a partir de la percepción de un clima orientado a la tarea y que ésta está más relacionada con las variables situacionales que con las orientaciones disposicionales de los adolescentes. Asimismo, esta autora también llegó a la conclusión de que los climas motivacionales que crean los adultos significativos están más orientados al ego para los chicos que para las chicas.

Este enfoque en el que este grupo de trabajo ha introducido el estudio del clima motivacional en el deporte ha dado varios frutos que han permitido entre otros el trabajo que aquí se presenta.

A continuación, únicamente realizaremos un desarrollo detenido de las Creencias sobre las Causas del Éxito puesto que esta variable se introduce en la presente investigación. Cabe señalar que otras variables, también estudiadas en este trabajo como la satisfacción y la diversión serán desarrolladas en el siguiente capítulo.

## 7.- CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DEL ÉXITO EN EL DEPORTE.

Según Nicholls (1989) las metas personales y las creencias sobre las causas de éxito en la clase constituye, la teoría que tiene cada alumno sobre el logro académico o sobre su propia interpretación personal de "cómo funcionan las cosas" en ese contexto. Estos autores han demostrado que existe una relación conceptualmente consistente entre las metas que los alumnos intentan alcanzar y las fuentes percibidas de logro en el colegio.

Duda y Nicholls (1992) fueron los primeros investigadores en analizar si las relaciones que aparecían entre las orientaciones de meta disposicionales y las creencias sobre las causas de éxito en el entorno educativo eran similares a las que se darían en el contexto del deporte. Para ello diseñaron una investigación en la que se preguntaba a 207 estudiantes de enseñanza media, practicantes y no practicantes de deporte, sobre las causas de éxito tanto en deporte como en la escuela. Los estudiantes de secundaria completaron el TEOSQ y se les preguntó "*¿Qué crees que puede ayudar más a la gente a que actúen bien o tengan éxito en ...el deporte que practican o en la escuela...?*".

Los resultados de esta investigación mostraron que en el deporte al igual que en el entorno educativo, la orientación a la tarea se relacionó con la creencia de que el trabajo duro y los esfuerzos en colaborar con los compañeros eran las causas que conducían al éxito deportivo. La creencia de que la alta habilidad era la causa del éxito en el deporte se relacionó con la orientación al ego. También se encontró, respecto a la creencia de que efectuar actos ilícitos ayudaba a obtener éxito deportivo, una relación positiva con la orientación al ego y una relación negativa con la orientación a la tarea.

No obstante, el trabajo de Walling y Duda (1995) con 144 alumnos de enseñanza media presenta algunas variaciones respecto al estudio realizado por Duda y Nicholls (1992). Los adolescentes del estudio de Duda y Nicholls (1992) creían que el éxito, tanto en la escuela como en el deporte, se lograba de cuatro formas diferentes: mediante el esfuerzo y el deseo de aprender, la posesión de una capacidad alta, siendo hábil en la utilización de estrategias y gracias a factores externos. Los resultados del estudio de Walling y Duda (1995) no muestran este último factor significativo pero en cambio, sí revelan que el alumnado cree que tener un buen profesor que les anime y que esté dispuesto a ayudarles a aprender, mostrar un interés intrínseco por la clase (esforzarse en clase), el disfrute en la participación y la cooperación con los compañeros constituye el éxito en la Educación Física.

De acuerdo con los resultados en el campo académico, se encontró que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con la creencia de que el éxito en el deporte proviene de trabajar duro, aprender nuevas habilidades y técnicas, colaborar con los demás para ayudar al aprendizaje y probar cosas que uno no puede hacer. Sin embargo los orientados al ego se relacionaban positivamente con la idea de que el logro en el deporte resulta de ser un mejor atleta y ser mejor que los demás en competiciones duras, tener una gran capacidad o competencia e incluso utilizar artimañas engañosas para ganar.

En el estudio llevado a cabo por Duda y White (1992) con deportistas universitarios de élite, la orientación a la tarea estaba asociada con la creencia de que una persona incluso necesita talento para tener éxito en el deporte. Hom, Duda y Miller (1993) examinaron las asociaciones entre las metas y las creencias



sobre las causas del éxito con chicos y chicas de 8 a 15 años en un campus de baloncesto, con resultados similares. Newton y Duda (1993) también obtuvieron los mismos resultados con tenistas adolescentes y White y Duda (1993) con minusválidos que jugaban a baloncesto en silla de ruedas.

Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Lochbaum y Roberts (1993) quienes hallaron que la orientación a la tarea estaba positivamente relacionada con la creencia de que el éxito era una consecuencia del esfuerzo y la habilidad del equipo mientras que la orientación al ego se relacionó con la creencia de que la suerte era el factor más importante para alcanzar el éxito. Resultados similares encontraron Duda, Fox, Biddle y Armstrong (1992) en una investigación realizada con jóvenes deportistas británicos. Estos estudios apoyaron los resultados encontrados en el ámbito educativo y sugieren que si se favorece una interpretación del éxito deportivo orientada a la tarea, se facilitará que los participantes tengan experiencias más agradables y satisfactorias, que prolongarán su implicación y participación en el deporte. Por el contrario, las creencias surgidas como correlatos de la orientación al ego será más probable que conlleven dificultades motivacionales.

Treasure y Roberts (1994) analizaron la relación entre la orientación de meta y las creencias sobre las causas del éxito deportivo con una muestra de 330 sujetos divididos en tres grupos de 11, 13 y 15 años de edad. Los autores interpretaron las diferencias entre los grupos respecto de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte como cambios producidos por la experiencia deportiva que en la adolescencia es cambiante. No obstante los resultados corroboraron la Teoría de la Expectativa de Meta.

Los esquiadores de élite que tenían una alta orientación al ego solían percibir que el éxito era resultado de la habilidad, los factores externos y las ventajas ilegales, pero la orientación a la tarea se relacionó positivamente con el esfuerzo. Sin embargo, en contraste con los estudios hechos en la educación e investigación previa en el deporte, se encontró que una fuerte orientación a la tarea también se asociaba con la creencia de que el éxito es el resultado de tener mucha habilidad. Parece que a este nivel de implicación en el deporte, los deportistas creen que hay que tener mucha habilidad para tener éxito. Pero los deportistas con alta orientación al ego solían percibir que tener habilidad no era bastante, que también factores externos, como la suerte o el equipamiento y el usar medios ilícitos eran determinantes del éxito en el esquí de competición. Ellos no valoraron el trabajar duro, mientras los orientados a la tarea veían el trabajar y tener habilidad como ingredientes necesarios del éxito (Duda y White, 1992).

Por lo tanto, en la competición de élite los resultados de los estudios de Duda y White (1993) sugieren que las metas personales son compatibles con la forma en la que los deportistas ven las causas de la consecución con éxito de la meta. La concepción del éxito en los esquiadores orientados a la tarea debería conducirles a tener una motivación máxima y a una alta persistencia en este deporte. En contraste, según la Teoría, los esquiadores de élite orientados al ego podrían tener problemas motivacionales a largo plazo, sobre todo para los que dudan de su competencia. Esta orientación al ego puede ser peligrosa por razones de salud (doping) y de ética.

White y Zellner (1996) investigaron las relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales y las creencias sobre las causas del éxito en el deporte en tres grupos de sujetos cuya división atendía a su nivel deportivo. El primero de los grupos estaba compuesto por 75 sujetos de "High School", el segundo estaba

compuesto por 91 participantes de la primera división intercolegial (NCAA), mientras que el tercer grupo estaba compuesto por 95 sujetos que participaban en programas de deporte organizado de tiempo libre. Las correlaciones canónicas efectuadas mostraron para todos los sujetos que una alta orientación al ego y una baja orientación a la tarea se encontraba relacionada con la creencia de que cometer actos ilícitos, (trampas, doping, etc.) son causas de éxito deportivo.

Cuando se estudiaron las interacciones por género y grupo se encontró que los que practicaban deporte para divertirse fue el grupo que atribuyó con más fuerza el esfuerzo como causa del éxito. Por otro lado el grupo de deportistas de institutos, fue el grupo que atribuyeron a las ventajas ilegales el motivo del éxito. Las investigaciones realizadas apoyan la hipótesis de que las orientaciones de meta de los deportistas son la expresión lógica de sus creencias generales sobre las causas de éxito en el deporte.

Es necesario destacar la investigación realizada por Duda y Bernardot (en prensa), sobre las relaciones del clima motivacional percibido creado por el entrenador y las creencias de las causas del éxito con gimnastas norteamericanas de la modalidad de Gimnasia Artística Deportiva Femenina, en el que hallaron que las gimnastas que se encontraban en ambientes de implicación en la tarea tenían patrones de conducta, respuestas emocionales y cogniciones adaptativas, las gimnastas se sentían mejor con ellas mismas y pensaban que el éxito estaba significativamente relacionado con trabajar duro y con el esfuerzo. Por el contrario, las gimnastas que se encontraban envueltas en ambientes de implicación en el ego dudaban de su propio valor, percibían que la posesión de una habilidad natural o factores fuera de su control es lo que llevaba al logro y el éxito estaba relacionado con ser la mejor, superar a las compañeras y hacer lo que hiciera falta para alcanzar el éxito. Una de las creencias bastante relevante para esta población

fue la perspectiva de que ser pequeña, bonita y ligera es lo que lleva al logro en la Gimnasia.

En la literatura reciente diversos autores (Biddle, Akande, Vlachopoulos, & Fox, 1996; Duda & Nicholls, 1992; Duda & White, 1992; Guivernau & Duda, 1994; Hom, Duda & Miller, 1993; Newton & Duda, 1993; Newton & Walling, 1995; Seifriz, Duda, & Chi, 1992; Van Yperen & Duda, 1997; White & Duda, 1993; White & Zellner, 1996) utilizando el TEOSQ encontraron similitudes en sus investigaciones, coincidiendo en que el predominio de la orientación hacia la tarea enfoca el proceso más hacia que el esfuerzo está íntimamente ligado a percepciones de competencia y de éxito, relacionándose positivamente a la perspectiva de que trabajar duro, entrenar y practicar son precursores del logro deportivo.

Guivernau y Duda (1994) en su estudio con atletas españolas también encontraron que la orientación a la tarea se correspondía con la creencia de que el éxito se consigue con el esfuerzo, trabajando duro y no a través de técnicas de engaño. Asimismo la orientación al ego mantenía una relación positiva con la creencia de que tener habilidad era un elemento clave para alcanzar el éxito.

Como resumen se puede afirmar que las personas orientadas a la tarea creen que el éxito surge del trabajo duro y de la cooperación con los demás. Por el contrario las personas orientadas al ego consideran que el éxito se debe a ser más hábil que los demás y a tener mayor capacidad para superarlos.



## **CAPÍTULO II:**

# **VARIABLES PSICOLÓGICAS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO**



## **1.- INTRODUCCIÓN.**

En este capítulo presentamos algunas de las variables psicológicas que han sido consideradas tanto teórica como empíricamente, variables de bienestar psicológico y que son la Imagen Corporal, la Autoestima, la Diversión en el Deporte y el nivel de Stress en la Competición. En cada una de ellas hacemos referencia a la conceptualización, evaluación e investigación relacionadas con el ámbito deportivo.

## **2.- IMAGEN CORPORAL.**

### **2.1.- CONCEPTUALIZACIÓN.**

Por imagen del cuerpo entendemos "aquella representación que nos formamos mentalmente de nuestro propio cuerpo, es decir, la forma en que se nos aparece... Designaremos a la integración de esta imagen como imagen corporal. El término indica que el objeto de nuestro estudio no es una mera sensación o imaginación, sino una apariencia propia del cuerpo" (Schilder, 1987; p.15). Por lo tanto, "imagen corporal" es la configuración global que forma el conjunto de las representaciones, percepciones, sentimientos y actitudes que el individuo ha elaborado con respecto a su cuerpo durante su existencia y a través de diversas experiencias. El cuerpo percibido es referido frecuentemente a unas normas y la imagen del cuerpo es casi siempre una representación evaluativa. Como señala Bruchon-Schweitzer (1992) existen otras denominaciones como conciencia del cuerpo, percepción corporal, yo corporal, experiencia del cuerpo, etc., para



contenidos similares. En esta línea, Rojo Sierra (1988) en su libro sobre la percepción corporal, ofrece una visión crítica sobre los diversos términos que se han utilizado para referirse a ella, remitiéndonos a términos como esquema corporal, imagen corporal, eidosoma, etc.

Una parcela de la literatura existente sobre la imagen corporal muestra cómo la imagen corporal guarda una estrecha relación con la actividad física. Algunos autores, se han referido a la relativa plasticidad de la imagen corporal (Schilder, 1987), destacando la importancia que determinadas actividades, como la actividad física, pueden tener de cara a producir cambios en la imagen corporal. Esto estaría relacionado con la práctica de actividad física con fines estéticos como por ejemplo para producir cambios corporales deseados por la persona que se involucra en este tipo de actividades.

Otro aspecto a considerar es la imagen corporal y lo que supone la apreciación del cuerpo para un bienestar psicológico. De este modo, se han realizado estudios en donde el objetivo es relacionar parámetros como la imagen corporal y el peso corporal. Mendelson y White (1982) de la Universidad de Concordia estudiaron las relaciones existentes entre la apreciación del cuerpo y la autoestima en niños obesos y normales. Este estudio reveló que la apreciación del cuerpo compartía una significativa cantidad de variaciones con la autoestima y el porcentaje de sobrepeso. A pesar de que la apreciación del cuerpo y el peso relativo estaba relacionado, la autoestima y el peso relativo no estaban relacionados significativamente. Además la apreciación del cuerpo y la autoestima no estaban relacionados de una manera diferenciada entre 20 niños normales contra 16 niños obesos de esta muestra.

Se ha realizado poca investigación sobre las relaciones entre la apreciación del cuerpo y la autoestima en la población normal. Generalmente se ha mostrado que los sentimientos sobre el cuerpo relacionados con sentimientos acerca de uno mismo (Lerner, Karabenick, & Stuart, 1973). De todas formas la fuerza de la correlación varía en diferentes grupos. Las adolescentes femeninas son más críticas con sus cuerpos que los adolescentes masculinos, además los niveles de atractivo de las chicas sobre las partes de su cuerpo predicen unas puntuaciones en el concepto de uno mismo mejores que sus niveles de efectividad propia mientras que lo contrario es cierto para los chicos (Lerner, Orlos, & Knapp, 1976).

Sorprendentemente los investigadores no han examinado extensivamente la apreciación del cuerpo y la autoestima en los obesos. Así el énfasis ha estado más sobre cómo los individuos hacen juicios perceptivos sobre el tamaño de su cuerpo (Garner, Garfinkel, & Moldofsky, 1978). Los resultados indican que los adultos obesos cometen errores consistentemente juzgando el tamaño total de su cuerpo y que estos errores, generalmente se dirigen a una sobre estimación. La apreciación del cuerpo, el componente afectivo sobre la imagen del cuerpo también se ve afectada por la obesidad. Los adultos obesos muestran una autoestima negativa, sobre todo si la obesidad ocurría en la infancia (Gottesfeld, 1962). El sobrepeso también influye negativamente en los niveles que uno le da a su cuerpo o sea en la propia valoración del cuerpo (Gray, 1977). No se ha realizado un trabajo empírico sobre la apreciación del cuerpo de los niños obesos. Alternativamente la autoestima de los niños obesos generalmente es más baja que la de la población normal (Felker & Kay, 1971 ; Sallade, 1973) a pesar de que esta relación no siempre se mantiene (Sallade, 1973). Finalmente, los investigadores no han investigado las relaciones entre la apreciación del cuerpo y la autoestima entre

personas obesas escaseando la información en el desarrollo de esta relación. Mendelson y White (1982) construyeron un instrumento de autoinforme sobre la apreciación del cuerpo para niños en el que analizaron la relación entre la estima del cuerpo y la estima sobre uno mismo.

Siguiendo a los autores Mendelson y White (1982), la conclusión de que la estima del cuerpo y la autoestima están correlacionadas en los niños de una amplia gama de pesos es similar a la conclusión a la que se llega con los adultos y adolescentes que los sentimientos sobre el cuerpo están asociados con los sentimientos sobre uno mismo (Lerner, Karabenick, & Stuart, 1973). Aparentemente los niños que no están satisfechos con su aspecto personal tampoco están satisfechos con los aspectos de su vida que no están relacionados con su aspecto, aspectos tales como el intelectual, el estatus escolar, el comportamiento y la ansiedad. La estima del cuerpo también estaba correlacionada con el peso relativo. Es decir, los niños que tenían sobrepeso, tenían opiniones más bajas acerca de sus cuerpos y su aspecto físico que la que tenía los niños con peso normal. Esto sugiere que los niños se dan cuenta de los estereotipos culturales y los aplican a ellos mismos o quizás los niños con sobrepeso asimilan las opiniones de otros sobre su peso. Esto es similar a otras conclusiones de los estereotipos en la imagen del cuerpo de los niños (Staffieri, 1967).

A pesar que la estima del cuerpo y el peso relativo estaban correlacionados significativamente, la autoestima y el peso relativo no lo estaban. También el peso relativo afectaba a la estima del cuerpo pero no a la relación entre la estima del cuerpo y la autoestima (Mendelson & White, 1982). Estas conclusiones contradicen resultados anteriores (Felker & Kay, 1971; Sallade, 1973) por lo que sería

necesario realizar un estudio con una muestra mayor tanto en número de sujetos como con el margen de edades.

Mendelson y White (1982) sugieren para su estudio que materialmente podía haber sido ventajoso centrarse sólo en la pérdida del peso para mejorar la estima del cuerpo con la esperanza de que esto afectara a la autoestima en general. Sin embargo en su estudio puede haber resaltado un periodo crítico cuando el sobrepeso afecta a la estima del cuerpo pero todavía no afecta a la autoestima. Puede ser beneficioso que se le dé tratamiento a los niños para la obesidad antes que les afecte en su autoestima.

## **2.2.- RELACIONES ENTRE EJERCICIO E IMAGEN CORPORAL.**

Los estudios realizados sobre las relaciones entre ejercicio e imagen corporal no son muy abundantes. Por lo general, los estudios en torno a este tema no se han centrado en estudiar la relación del ejercicio exclusivamente con la imagen corporal, sino que en muchos casos el estudio de la imagen corporal ha estado ligado a estudios sobre autoconcepto, autoestima, autoeficacia, etc.

Las investigaciones señalan cambios positivos en la imagen corporal debidos a la realización de ejercicio (Bartolomei & Valente, 1988; Ben & Short, 1986; Bosscher, 1993; Covey & Feltz, 1991; Figen, 1990; Finkenberg, DiNucci, McCune, & McCune, 1993; Goldberg & Shephard, 1982; Salusso & Schwarzkopf, 1991; Salvini, Luparelli, & Biondo, 1987; Sidney & Shephard, 1976; Skrinar, Bullen,

## Capítulo II

Cheek, & McArthur, 1986; Snyder & Spreitzer, 1974; Tucker & Mortell, 1993; Tucker & Maxwell, 1992).

En esta línea, el estudio de Figen (1990) analizó la satisfacción con la imagen corporal de adolescentes turcos en función de diversas variables (edad, sexo, estatus socioeconómico, madurez sexual temprana o tardía, participar en actividades físicas y frecuencia de exposición a información sobre el desarrollo corporal y la apariencia en los medios de comunicación). A la muestra formada por 269 chicas y 286 chicos estudiantes de secundaria de 11 a 18 años, se les administró el Body Satisfaction Scale. Entre los resultados referidos a las variables estudiadas, apareció una mayor satisfacción corporal en los que participaban en actividades físicas comparados con los que no participaban.

En el estudio realizado por Salusso y Schwarzkopf (1991) se examinaron las diferencias de sexo entre la imagen corporal de 52 mujeres y 23 varones estudiantes que asistían a clases de actividad física y 41 mujeres y 9 varones estudiantes que no hacían ejercicio. Se utilizó el Body Cathexis Scale. Los análisis multivariados de varianza (MANOVA) mostraron diferencias por sexo. Un estudio y análisis posterior con control de variables mostró que los efectos del ejercicio eran mejorar la imagen corporal tanto en varones como en mujeres. También, Bartolomei y Valente (1988) realizaron un estudio sobre la imagen corporal y la autoimagen de una muestra de 80 sujetos (40 chicos y 40 chicas de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años). Los sujetos pertenecían a dos grupos, uno que realizaba deporte y otro que actuaba como control. Los resultados mostraron que el deporte tiene una influencia positiva sobre la imagen corporal de los sujetos y el desarrollo de la identidad personal.

Los estudios con población española son escasos y se han centrado en analizar si la percepción de la imagen corporal difiere entre sujetos que practican y sujetos que no practican deporte (Blasco, García-Merita, Balaguer, Atienza, & Guallar, 1993; García-Merita, Blasco, Atienza, Balaguer, Castillo, Calero, & Pons, 1994). En ambos estudios, se verificó la existencia de diferencias respecto a percibir la imagen corporal de forma más activa por parte de los sujetos que practican deporte frente a los que no lo hacen.

A pesar de ello, existen algunos estudios que han fracasado al intentar establecer este tipo de relaciones entre el ejercicio y la imagen corporal (Davis, Elliot, Dionne & Mitchell, 1991; Finkenber, M.E.; DiNucci, J.M.; McCune, S.L., & McCune, E.D., 1993; Imm & Pruitt, 1991). Entre estos estudios que no han podido verificar la relación existente entre ejercicio e imagen corporal, encontramos el de Davis, Elliot, Dionne, & Mitchell (1991). Estos autores estudiaron las relaciones entre los factores de personalidad y la actividad física en relación con la satisfacción corporal de varones. Administraron una batería de evaluación a 103 varones y 88 mujeres estudiantes universitarios (16-46 años), que realizaban ejercicio recreacional. Los resultados de este estudio indican que realizar actividad física está inversamente relacionado con la insatisfacción corporal, aunque los autores señalan que no está claro si el ejercicio mejora la imagen corporal o si son aquellos más satisfechos con su cuerpo los más activos físicamente.

### 2.3.- TIPOS DE EJERCICIO ASOCIADOS A CAMBIOS EN IMAGEN CORPORAL.

Existen pocas investigaciones centradas en distinguir cual es el tipo o modalidad deportiva o cuales son los aspectos cualitativos del ejercicio (por ejemplo, el ejercicio aeróbico frente al ejercicio anaeróbico, el competitivo versus el cooperativo, el individual versus el socialmente practicado, etc., o los aspectos cuantitativos como la frecuencia de realización, duración de un programa, intensidad del ejercicio o duración de una sesión de ejercicio) más idóneos para producir cambios positivos en la imagen corporal. No obstante, se han realizado algunos estudios que han analizado alguno de estos aspectos, aunque de forma independiente, por lo que no se puedan establecer comparaciones.

Tucker y Mortell (1993) compararon los efectos de un programa de paseo y entrenamiento de resistencia en 60 mujeres sedentarias no obesas con edades de 35 a 49 años. Los sujetos fueron asignados a cada uno de los programas durante 12 semanas con una frecuencia de 3 veces semanales. No se utilizó grupo control. La imagen corporal se evaluó a través del Body Cathexis Scale. Al concluir las 12 semanas, las mujeres del programa de resistencia obtuvieron más mejoras significativas en imagen corporal que las que paseaban.

Pasman y Thompson (1988) evaluaron la imagen corporal y los trastornos de ingesta de corredores obligatorios (n=30), levantadores de pesas (n=30) y controles sedentarios de edades comprendidas entre los 18 y los 60 años. Los resultados indicaron que los levantadores de pesas eran significativamente más exactos en estimar su talla corporal que los demás, aunque los otros dos grupos no mostraban diferencias. Las mujeres estaban menos satisfechas con su cuerpo

que los varones a excepción del grupo de levantadores de pesas en los que tanto varones como mujeres tenían índices de satisfacción corporal equivalentes y negativos. La conclusión de este estudio fue que el tipo de actividad física puede estar relacionada con la estimación de la talla corporal y la satisfacción corporal.

Ben y Short (1986) intentaron probar la hipótesis de que la condición física mejora el autoconcepto y la satisfacción corporal. Utilizaron la "Tennessee Self-Concept Scale" y el "Body Cathexis Scale", administrándolos antes y después de un programa de entrenamiento con bicicleta ergométrica a 15 mujeres sedentarias con edades entre 23 y 41 años. Los resultados apuntan que participar en un programa de condición aeróbica tiene beneficios psicológicos para mujeres sedentarias. Específicamente se hallaron correlaciones positivas entre el ejercicio con self-físico y con body cathexis.

Finkenberg et al. (1993) analizó la relación entre intensidad del ejercicio y cambios en imagen corporal, al estudiar las relaciones entre la autoestima corporal a través de la Escala de Estima Corporal "The Body Esteem Scale" y la participación en actividad física. La muestra estaba conformada por 116 mujeres y 38 varones estudiantes sedentarios y por 66 mujeres y 60 varones estudiantes que participaban en clases de actividad física de intensidad vigorosa y moderada respectivamente. Los análisis de varianza multivariados (Manova), indicaron diferencias entre los grupos de mujeres en tres subescalas (Atractivo Sexual, Control de peso y Condición física), siendo la media de todas las puntuaciones en la escala superior para las mujeres que realizaban actividad física vigorosa. Sin embargo, para la muestra masculina no se obtuvieron diferencias significativas en ningún sentido.



Los efectos de la intensidad de un entrenamiento de resistencia sobre la conciencia corporal en mujeres fueron estudiados por Skrinar, Bullen, Cheek, & McArthur (1986). Los autores utilizaron el Body Consciousness Questionnaire para evaluar los efectos de un programa intenso de resistencia en los cambios de autopercepción de 13 mujeres voluntarias (20-30 años). Los sujetos comenzaron un intenso programa progresivo de correr durante 6-8 semanas y un ejercicio moderado de 3,5 horas diarias. Los resultados indican que la resistencia y el entrenamiento en ejercicio moderado contribuyen a incrementar la autopercepción y la competencia corporal.

Otro aspecto analizado por Imm y Pruitt (1991) fue la frecuencia con que se realiza el ejercicio en relación con los cambios en imagen corporal. Los autores analizaron la satisfacción con la talla corporal de mujeres que practicaban ejercicio con frecuencia moderada (n=26), con alta frecuencia (n=28) y mujeres sedentarias (n=20). Las mujeres que practicaban ejercicio con mucha frecuencia tenían una visión más negativa de su talla corporal que el resto de grupos. La alta frecuencia se relacionaba con la continuidad de realización de actividad física. La interpretación de ello, es que al sentirse más insatisfechas con su cuerpo realizan actividad física como medio para mejorar su apariencia.

Un aspecto analizado en el estudio de García-Merita, Blasco, Atienza, Balaguer, Castillo, Calero y Pons (1994) fue el carácter competitivo de la práctica deportiva en relación con los cambios en imagen corporal. En este estudio se analizó si la imagen corporal puede percibirse de forma diferente según se practique deporte competitivo. Los resultados de dicho estudio establecieron que a nivel de imagen corporal, los deportistas orientados a competir consideraban su cuerpo más activo que los que practican deporte no orientado a la competición.

## 2.4.- EJERCICIO E IMAGEN CORPORAL: POBLACIONES ESTUDIADAS.

Revisada la bibliografía al respecto se observa que no existe una población objetivo única sobre la que los investigadores realizan los estudios sino que existe cierta diversidad en cuanto a las muestras utilizadas. Los estudios orientados a analizar las relaciones que se establecen entre imagen corporal y actividad física en adultos normales, conforman un área de investigación muy prometedora aunque reciente. Por ello, en general, los trabajos realizados han adoptado una metodología descriptiva, aunque existen algunos estudios experimentales. Asimismo, debido a la corta historia de estos estudios, entre los investigadores todavía no existe un consenso sobre el instrumento más adecuado para valorar las relaciones entre imagen corporal y actividad física. Por ello, respecto a las técnicas de evaluación utilizadas en estos estudios no existe un instrumento que haya sido unívocamente empleado por los investigadores para evaluar la imagen corporal, sino que se han utilizado distintos instrumentos.

Algunos estudios realizados con población adulta "sana" en los que se valora la relación entre la imagen corporal y la actividad física son por ejemplo el de Davis y Cowles (1991) que estudiaron las relaciones entre imagen corporal y ejercicio en 88 varones, con un rango de edad de 16 a 64 años, y 112 mujeres de edades entre los 14 y los 58 años, que realizaban ejercicio regularmente. Las mujeres estaban más insatisfechas con su cuerpo y concedían más importancia a la apariencia corporal como influyente en sus sentimientos y bienestar psicológico. Las mujeres estaban más orientadas al ejercicio que los hombres como un medio para perder peso. Para las mujeres y los hombres más mayores, el ejercicio no estaba asociado con la variable de imagen corporal, sin embargo, en el caso de los varones jóvenes la satisfacción corporal se hallaba asociada con un aumento de participación en actividad física.

En el estudio de Tucker y Maxwell (1992) se examinaron los efectos del entrenamiento con pesas sobre el bienestar psicológico general y la imagen corporal en mujeres. En este estudio se utilizó un grupo experimental de 60 estudiantes universitarias que participaron en un programa de entrenamiento con pesas, durante 15 semanas y en un programa de ejercicio físico 3 días por semana (este último contaba con un grupo control de 92 mujeres participantes). Se utilizaron el Inventario General de Bienestar "The General Well-Being Schedule" y el Body Cathexis Scale. El grupo experimental obtuvo una mejoría en bienestar psicológico y en imagen corporal comparado con el grupo control. Las mejoras psicológicas se asociaron al entrenamiento con pesas.

Los estudios realizados sobre imagen corporal y actividad física en niños y adolescentes, se han centrado en analizar la influencia que la práctica de actividad física puede tener en el desarrollo de la imagen corporal, ya que como Schilder (1987) señala, el control motor de los movimientos es un factor clave en el desarrollo de la imagen corporal.

Snyder & Spreitzer (1974) encontraron interesantes diferencias al comparar las puntuaciones en imagen corporal de chicas de secundaria deportistas y no deportistas. En conjunto, las puntuaciones de las chicas deportistas eran significativamente más altas que las del grupo de chicas no deportistas. Los investigadores hipotetizaron que la imagen corporal más favorable de las deportistas se debía a su participación temprana en la actividad física y el deporte.

Otros estudios tenían a la tercera edad como población objeto de estudio aunque la investigación de los efectos psicológicos del ejercicio en tercera edad se halla muy limitada. En general, en estos estudios se analizan las pautas de ejercicio de

la población y los efectos beneficiosos que éstas pueden tener proporcionando una mejora de la calidad de vida del anciano. En concreto, nos referimos al mantenimiento de una condición física apropiada a la edad que genera una imagen corporal óptima que contribuye al bienestar psicológico. Los estudios de los efectos del ejercicio en tercera edad muestran que en general, el ejercicio es beneficioso sobre la imagen corporal. Un estudio en esta línea, es el de Hallinan y Schuler (1993). Estos autores analizaron las percepciones de talla corporal propia y la talla corporal ideal entre mujeres que realizaban ejercicio (n=49) y mujeres sedentarias (n=29) de la tercera edad (60-88 años). Utilizaron la escala de 9 figuras-silueta. Los que hacían ejercicio mostraban mayores diferencias entre la talla corporal actual y la ideal. En los sujetos más mayores aparecía una tendencia a disminuir la diferencia hallada entre la talla actual y la talla ideal.

Ya que los estudios en torno a la imagen corporal y el ejercicio físico son recientes éstos son muy diversos y pueden verse como tentativas u orientaciones preliminares. En este sentido, existen algunos estudios que se han centrado en analizar la relación entre la imagen corporal y la realización de actividad física en aquellas poblaciones con problemas físicos crónicos o discapacidades en las que la imagen corporal puede verse alterada. Puesto que cualquier enfermedad orgánica provoca sensaciones anómalas y altera de inmediato la imagen corporal (Schilder, 1987). Goldberg y Shephard (1982) realizaron un estudio con parapléjicos moderadamente activos en los que se analizó entre otras variables la imagen corporal. Finalmente los autores sugirieron que a través de programas de entrenamiento en actividad física se puede lograr una mejoría de la imagen corporal de estos sujetos.

Salvini, Luparelli y Biondo (1987) realizaron un estudio con diseño experimental en el que investigaron el impacto del deporte como terapia en un

grupo de hemofílicos. Los sujetos del estudio fueron 45 adolescentes hemofílicos (media de edad de 14 años), que se dividieron en grupos según el nivel de práctica deportiva, añadiéndose un grupo de sujetos control no hemofílicos. Se les administró una lista de adjetivos y los resultados confirmaron la hipótesis de que los hemofílicos que practicaban deporte tenían una imagen corporal más positiva, autoestima y adaptación social comparables a los controles saludables.

Por lo expuesto hasta el momento, se puede apreciar que el ejercicio se ha comenzado a utilizar con fines terapéuticos sobre la imagen corporal de personas que sufren algún tipo de enfermedad física. Del mismo modo, se está comenzando a utilizar en el caso de personas que sufren trastornos psicológicos. Así, se ha comprobado que en el caso de la depresión, el ejercicio ayuda a mejorar la imagen corporal deteriorada (Sime, 1984). En esta línea, Bosscher (1993) realizó un estudio con 18 pacientes depresivos. Sometió a los sujetos a una terapia a corto plazo de carrera o al tratamiento usual con ejercicios físicos y de relajación durante 8 semanas. El tratamiento usual no produjo ninguna mejora significativa sin embargo el tratamiento a través de la carrera mostró mejoras significativas en las medidas de depresión a través del Self-Rating Depression Scale, autoestima, severidad de síntomas somáticos y psiconeuróticos medidos con el Hopkins Symptom Checklist y satisfacción corporal evaluada con el Body Cathexis Scale.

Duda y Bernardot (en prensa) en su investigación con un grupo de gimnastas norteamericanas que participaban en un programa de selección de talentos para el equipo nacional de la especialidad de Artística Deportiva Femenina relacionaron la estima y la imagen corporal en función del clima motivacional percibido creado por el entrenador y las posibles predisposiciones para desarrollar conductas patógenas al respecto. Los resultados fueron que las gimnastas que percibieron un clima en su gimnasio de implicación a la tarea tendían a tener una

estima más alta, una imagen corporal más positiva y reportaron mayor satisfacción al practicar gimnasia. En contraste, la percepción de un ambiente de implicación en el ego fue negativamente relacionado con la estima corporal y la satisfacción que experimentaban las gimnastas.

### **3.- AUTOESTIMA.**

#### **3.1.- CONCEPTUALIZACIÓN.**

El estudio de la autoestima posee una larga trayectoria en la historia de las ciencias sociales (Wylie, 1974). Los orígenes de su estudio se remontan a finales del siglo XIX, con las aportaciones de autores de especial relevancia en este campo como James (1890, 1892) y de los interaccionistas simbólicos como Cooley (1902) y Mead (1934). A pesar de que se ha escrito mucho sobre autoestima, las aportaciones de estos pensadores continúan vigentes en la actualidad.

La autoestima es considerada como un indicador del bienestar psicológico (Balaguer & García-Merita, 1994). De hecho, se relaciona tanto con los sentimientos, como con los pensamientos y la conducta (Fitts, 1972). La conceptualización de la autoestima aparece en la literatura íntimamente unida al término de autoconcepto, tanto que en muchas ocasiones ambos términos llegan a confundirse. En general, los investigadores suelen aceptar que estos dos términos representan diferentes aspectos del self (Byrne, 1996; Brinthaupt & Erwin, 1992; Hattie, 1992). Mientras que el autoconcepto connota una definición más amplia del constructo que recoge los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, la

autoestima denota un componente evaluativo más limitado del autoconcepto (Blascovich & Tomaka, 1991; Wells & Marwell, 1976). Así por ejemplo, Brinthaupt y Erwind (1992) han vinculado esta distinción a la diferencia entre autodescripción y autoevaluación. A pesar de los reclamos de distinción entre ambos términos, la investigación sobre la validez de constructo no ha apoyado significativamente esta distinción (Marsh, 1986; Shepard, 1979). Como consecuencia, la mayoría de los investigadores usan estos términos como sinónimos (Hughes, 1984; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

### 3.2.- EVALUACIÓN.

Los primeros investigadores que desarrollaron instrumentos de evaluación de la autoestima adoptaron un modelo unidimensional. El cual defendía la existencia de un solo factor general que era el resultado de la adición de distintas áreas del self. Pero estas áreas no tenían entidad por sí mismas, tan solo reflejaban la existencia de ese factor general (Coopersmith, 1967; Piers & Harris, 1964). Esta perspectiva ha sido mantenida hasta finales de los años 70. Por esas fechas, Shavelson y colaboradores (1976) introdujeron un modelo de evaluación multidimensional y jerárquico que ha revolucionado la medición de la autoestima.

Estos autores identificaron dos amplios tipos del autoconcepto de los adolescentes, académico y no-académico. El autoconcepto no académico se subdivide a su vez en autoconceptos social, emocional y físico. El autoconcepto académico se subdivide en las materias escolares particulares, concretamente inglés, historia, matemáticas y ciencias. La autoestima global se encuentra en el ápice del modelo.

Como consecuencia de esta aportación, la mayor parte de los instrumentos elaborados a partir de 1980 fueron diseñados para medir la naturaleza multidimensional del constructo (Byrne, 1996). La abundante literatura al respecto revela claramente que el modelo multidimensional del self describe mucho más adecuadamente la fenomenología de las autoevaluaciones (Bracken, 1992, 1996; Damon & Hart, 1980; Hattie, 1992; Harter, 1982, 1985, 1988; Marsh, 1986, 1987, 1992a, 1992b, 1992c; Marsh & Hattie, 1996; Mullener & Laird, 1971; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Shavelson & Marsh, 1986).

Sin embargo, este foco multidimensional no descarta la existencia e importancia de la autoestima global o autovalía. Rosenberg (1979) remarcó que tanto la autoestima global como las autopercepciones de dominios específicos existen en el campo fenomenológico del individuo como entidades separadas e independientes. En consecuencia, este autor considera más apropiado evaluar la autoestima global directamente y no inferirla a partir de las puntuaciones en los dominios (Rosenberg, 1979).

Harter y Pike (1984) encuentran que tal distinción (autoestima global y percepciones en los dominios) se da en la infancia media. Los niños pueden realizar juicios globales de su valía como persona y también proporcionar autoevaluaciones específicas de una variedad de dominios. Niños más pequeños, sin embargo, no poseen un concepto de su autoestima global ni diferencian claramente varios dominios. Asimismo, la investigación de Harter revela que el número de dominios que pueden ser diferenciados aumenta con el desarrollo (Harter, 1990a).



En definitiva, la apreciación de autoevaluaciones globales y de dominios específicos conduce a los teóricos a especular sobre los vínculos entre estos dos tipos de autojuicios. Esto da lugar a un número de modelos jerárquicos en los que la autoestima está situada en el ápice y los dominios particulares y subdominios están anidados en un nivel inferior (Byrne, 1996).

En las contribuciones realizadas por los autores pioneros del estudio del autoconcepto, James (1890, 1892), Cooley (1902) y Mead (1934), se dejaba entrever la naturaleza multidimensional y jerárquica de la autoestima. Cada uno de estos teóricos apuntaba hacia la existencia de un sentido global del self o autoestima, por encima de las autoevaluaciones más específicas en diferentes dominios de la vida. Sin embargo, sus formulaciones teóricas enfatizaban la importancia de determinantes diferentes en ese sentido global del self (Harter, 1987).

Para James (1892), la autoestima global representaba la proporción de los éxitos de una persona entre sus pretensiones o aspiraciones de éxito en los distintos dominios de su vida. De este modo, el nivel de autoestima es un reflejo del éxito percibido de la persona en aquellos dominios que considera importantes. Del resultado de esta comparación, los éxitos frente a las aspiraciones personales, emerge el sentido global de autoestima.

En contraste con esta aportación, Cooley (1902) sitúa los orígenes de nuestra autoestima en las percepciones de lo que los otros significativos piensan sobre nosotros. Para este autor, el self es una construcción social que se basa en la evaluación de las opiniones de los otros hacia el self. Introdujo la metáfora del

espejo para ejemplificar este proceso. Los otros son el espejo en el cual nos miramos.

Mead (1934) elabora un poco más esta visión con la introducción del otro generalizado. El otro generalizado representa el conjunto de opiniones que los otros significativos poseen de nosotros. Este autor desarrolla el proceso a partir del cual el individuo se convierte en self o en persona. "Nosotros nos presentamos como selfs en nuestro comportamiento en la medida en que tomamos la actitud que los otros toman hacia nosotros. Tomamos el rol del otro generalizado. Y haciendo esto nos presentamos como objetos sociales, como selfs" (p. 270). Es decir, un individuo se convierte en persona cuando es capaz de tomarse a sí mismo desde la perspectiva del otro. Desde esta posición la persona se convierte en un objeto para sí misma y desarrolla una serie de juicios sobre sí misma que le permitirán formarse una idea de sí.

### **3.3.- TEORÍA Y MEDIDA DE LA COMPETENCIA PERCIBIDA (SUSAN HARTER)**

Susan Harter es una de las autoras contemporáneas clave en el estudio de la autoestima que parte del concepto de competencia percibida o también denominado por otros autores autoconcepto relacionado con la competencia (competence self-concept). El término de competencia percibida recoge las percepciones de habilidad de la persona para vencer o manejarse efectivamente con el ambiente (Novick, Cauce, & Grove, 1996). Dado que la persona a lo largo de su vida debe enfrentarse a múltiples roles, existen diferentes dominios en los cuales nos formamos un juicio sobre nuestra competencia o adecuación. En este marco, las competencias están íntimamente vinculadas a la autoestima, pero la

autoestima no es considerada como sinónimo del sentido de competencia de las personas. Por el contrario, la autoestima implica la consideración global del self como persona, es decir, la autoestima puede entenderse como la parte afectiva o evaluativa de esas representaciones cognitivas del self. Así pues, el modo en que una persona percibe sus competencias es un determinante fundamental de los sentimientos de autoestima (Novick et al., 1996).

Desde este marco y retomando las aportaciones de los clásicos, Susan Harter elabora diversos instrumentos de evaluación del autoconcepto. Sus instrumentos adoptan una perspectiva multidimensional y jerárquica. Esta autora diseña escalas para diferentes poblaciones (niños, adolescentes, universitarios, adultos, niños con dificultades de aprendizaje y superdotados) en las que recoge diversos dominios del self y una valoración global de la autovalía o autoestima. Según esta autora, se produce un fenómeno de diferenciación del autoconcepto con el desarrollo que conduce a la proliferación de un mayor número de dominios y categorías del self. A medida que el individuo se desarrolla, se enfrenta a nuevos roles sociales que debe desempeñar, ante estos nuevos roles el individuo forma una percepción sobre su función. Así pues, sus instrumentos reflejan este proceso de diferenciación del autoconcepto con el desarrollo. Así por ejemplo, su instrumento para niños evalúa cinco dominios o áreas del autoconcepto mientras que su instrumento para adolescentes evalúa ocho dominios (Harter, 1990 b).

De todos sus instrumentos, el que ha sido más estudiado y como resultado, posee mayor apoyo empírico es el "Perfil de Autopercepciones para Niños" (Byrne, 1996). Además es uno de los más empleados en la actualidad para evaluar la autoestima de los niños y de los adolescentes en la etapa temprana. Este instrumento recoge cinco dominios (académico, social, competencia deportiva, apariencia y conducta) y una escala de autovalía general o autoestima (Harter,

1985). La escala de autovalía refleja el influjo de Rosenberg, que como hemos visto anteriormente considera que esta medida es más global y general que los dominios del self.

En relación con el autoconcepto/autoestima, Susan Harter se ha planteado dos líneas o metas de investigación. La primera de ellas ha sido determinar la influencia de los diversos dominios del self en el nivel de autoestima global. Retoma para ello las aportaciones de James sobre la proporción entre los éxitos y el nivel de aspiraciones. Diversos trabajos en esta línea muestran que la competencia en los dominios que el individuo considera importantes posee correlaciones más altas con la autoestima global que la competencia en los dominios no considerados importantes (Harter, 1985, 1986, 1990a). Asimismo, existen determinados dominios en la infancia y adolescencia que poseen un mayor impacto en la autoestima. De todos los dominios, la apariencia física contribuye en mayor medida a la autoestima de los niños y adolescentes. Por orden de importancia, el segundo es la aceptación social, que es seguida por la competencia académica, la competencia deportiva y la conducta (Harter, 1987).

Su segunda meta de investigación en esta área, basada esta vez en las contribuciones de Cooley y Mead, ha sido estudiar la influencia de los otros significativos sobre la autoestima. Los resultados de su investigación muestran que en la infancia y al inicio de la adolescencia el apoyo de los padres y de los compañeros de clase predice en mayor medida la autoestima de las personas que el apoyo de los amigos íntimos o de los profesores (Harter, 1987).

Duda y Bernardot (en prensa) en su estudio citado en el apartado anterior hallaron que un clima de implicación en la tarea tenía beneficios sobre la

autoestima aumentando sus niveles y reportando mayor satisfacción en las gimnastas.

#### **4.- EL DISFRUTE, LA DIVERSIÓN, LA SATISFACCIÓN Y EL INTERÉS POR EL DEPORTE.**

##### **4.1.- CONCEPTUALIZACIÓN.**

Scanlan y Simons (1995) definen la diversión en el deporte como la relación afectiva positiva a la experiencia deportiva que refleja sentimientos generalizados tales como placer, gusto y diversión. A pesar de que el constructo diversión, a menudo, es utilizado para indicar una motivación intrínseca (Csikszent-mihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1980), estos autores lo consideran un constructo más amplio y más completo.

Las personas tendemos a perseverar e implicarnos en actividades que nos resultan divertidas e interesantes. Estudios previos con niños y adolescentes en programas de deporte escolar y juvenil han mostrado que la razón principal que se da para la participación en un programa es el deseo de diversión, mientras que la falta de diversión es un determinante del abandono (Balaguer & Atienza, 1994; Gill, Gross & Huddleston, 1983; Sapp & Hauben-stricker, 1978; Gould & Horn, 1984; y Weiss & Petlichkoff, 1989). Deci (1975) afirmó que los sentimientos de diversión se experimentan cuando la implicación en una actividad crea una sensación de competencia y auto-determinación. De este modo, la diversión es una recompensa experimentada desde la ejecución de la conducta motivada intrínsecamente.

#### 4.2.- LA DIVERSIÓN EN EL DEPORTE.

En la literatura de la teoría de la perspectiva de meta se pueden encontrar diversos estudios, en el contexto educativo y en el deportivo, que indican una relación positiva entre la orientación a la tarea, la diversión, la satisfacción y el interés intrínseco (Boyd & Yin, 1996; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Duda & Nicholls, 1992; Hall & Earles, 1995; Horn, Duda & Miller, 1993; Lochbaum & Roberts, 1993; Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985, 1989; Thorkildsen, 1988; Vlachopoulos & Biddle, 1996; Vlachopoulos, Biddle & Fox, 1996; Walling, Duda & Crawford, 1992).

Una persona orientada al ego, según Nicholls (1989), considera su participación en las actividades como un medio para conseguir un fin, por ejemplo, demostrar que su capacidad es superior a la de los demás. Por el contrario, una persona orientada a la tarea vive la participación en una actividad como un fin en sí misma, dándole importancia a los aspectos de esfuerzo, mejora y progreso en la tarea. Por todo ello, Nicholls predice que una orientación a la tarea estará positivamente asociada con la motivación intrínseca en la actividad, mientras que una orientación al ego disminuirá esa motivación intrínseca.

Investigaciones en el ámbito escolar y deportivo (Duda & Nicholls, 1992) realizadas para analizar las relaciones entre la orientación al ego y a la tarea y la satisfacción e interés intrínseco en este tipo de actividades revelaron que existía una relación positiva entre la orientación a la tarea y el disfrute y el interés tanto en la práctica escolar como en la deportiva, mientras que estaba negativamente relacionada con la percepción de que dichas prácticas eran aburridas. Con respecto a la orientación al ego, el aburrimiento se relacionaba positivamente con

esa orientación en el caso de la escuela, pero no aparecieron relaciones significativas con ninguno de los factores en el caso del deporte. Estos autores definieron la satisfacción e interés intrínsecos como el grado de diversión o aburrimiento experimentado por las personas en una actividad.

Un estudio realizado por Duda, Fox, Biddle y Armstrong (1992) con niños británicos corroboró que los niños con una perspectiva de logro deportivo orientada a la tarea encontraban las actividades deportivas más divertidas, interesantes y menos aburridas. Los niños que puntuaron alto en la dimensión de ego también puntuaron alto en la subescala de aburrimiento. Estos autores también hallaron diferencias de género, correspondiendo a los chicos un mayor disfrute en la práctica deportiva que las chicas. Horn, Duda y Miller (1993) hallaron fuertes relaciones entre la orientación a la tarea y la diversión e interés en la práctica deportiva. En la misma línea Walling, Duda y Crawford (1992) obtuvieron resultados que indicaban que las personas con una alta orientación a la tarea, independientemente de su nivel de competencia o de su resultado en la competición, suelen mostrar tanto antes como después de la competición, un mayor disfrute e interés en la práctica deportiva.

Duda, Chi, Newton, Walling y Catley (1995) realizaron otros estudios con estudiantes universitarios matriculados en diversos cursos deportivos en los que encontraron apoyo para estos datos anteriores.

El primer estudio llevado a cabo con tenistas, reveló que la orientación a la tarea estaba relacionada positivamente con las subescalas de diversión y esfuerzo del cuestionario sobre motivación intrínseca (Ryan, 1982). También se halló que

una alta orientación a la tarea combinada con una baja orientación al ego correspondía a una mayor percepción de diversión e interés.

El segundo, realizado en unas clases de voleibol y baloncesto reflejó unos datos similares al anterior. La orientación a la tarea volvía a estar relacionada con el disfrute, el esfuerzo realizado y con la motivación intrínseca en general. Los estudiantes con una fuerte orientación a la tarea mostraron que se esforzaban en sus deportes y que consideraban la actividad muy importante, al mismo tiempo que experimentaban menor presión y tensión cuando participaban en esos deportes (Duda et al., 1995). Este estudio sugiere que dependiendo de cómo definamos subjetivamente el éxito y juzgemos nuestra competencia en las actividades deportivas las personas, encontraremos la participación en el deporte más o menos motivante intrínsecamente.

Otros estudios realizados consideran que los determinantes de la satisfacción en la práctica deportiva pueden variar según la meta de logro adoptada por la persona (Lochbaum & Roberts, 1993; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik & Tonymon, 1990; Treasure & Roberts, 1994).

Lochbaum y Roberts (1993) definieron la satisfacción y diversión en la práctica deportiva como la satisfacción derivada del logro de un dominio personal sobre la actividad (Satisfacción personal) y como la satisfacción fruto de la demostración de una capacidad superior a la de los demás (Satisfacción con la capacidad normativa). Se encontraron relaciones positivas entre una orientación a la *tarea* y la satisfacción personal, así como entre una orientación al *ego* y la satisfacción de demostrar una mayor capacidad ante los demás, pero también con la satisfacción personal. Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1990)



obtuvieron resultados similares midiendo la satisfacción a través de un solo factor que expresaba el gusto por el deporte. Aquí se hallaron diferencias de género en cuanto a que una orientación al *ego* sólo estaba relacionada significativamente con la satisfacción deportiva en los chicos.

Treasure y Roberts (1994) estudiaron la relación entre la satisfacción y las metas disposicionales en tres grupos de adolescentes de edades entre los 11 y los 15 años. La satisfacción se definió como la satisfacción obtenida de:

- a) Las experiencias de maestría (el aprendizaje de nuevas habilidades).
- b) La aprobación social ( el refuerzo social de los padres).
- c) El éxito normativo (la demostración de ser mejor que los demás).

Los resultados del estudio mostraron que para el grupo de adolescentes más jóvenes, tanto la orientación al *ego* como a la tarea estaban asociadas a la satisfacción de conseguir la aprobación social. En el segundo grupo de edad, los adolescentes orientados al *ego* asociaron la satisfacción con la consecución de éxito normativo, mientras que los orientados a la tarea se mostraron más satisfechos con la obtención de experiencias de maestría y moderadamente con la consecución del éxito normativo. En los adolescentes más mayores se encontró que una orientación al *ego* estaba relacionada con la satisfacción obtenida del éxito normativo, mientras que una orientación a la tarea alta estaba relacionada con la satisfacción de las experiencias de maestría y de la aprobación social. Los autores pretenden resaltar el cambio que se produce a lo largo de la adolescencia en las fuentes de satisfacción.

Este cambio que va de la aprobación social al éxito normativo como fuente de satisfacción para los sujetos orientados al ego, parece reflejar la creciente naturaleza normativa y competitiva de la experiencia deportiva durante la adolescencia (Treasure & Roberts, 1994).

Los resultados obtenidos por Duda y Bernardot (en prensa) fueron que las gimnastas que percibieron un clima de implicación a la tarea en su gimnasio tendían a reportar mayor satisfacción al practicar gimnasia. En contraste, la percepción de un ambiente de implicación en el ego fue negativamente relacionado con la satisfacción que experimentaban las gimnastas por la práctica de la gimnasia.

Las conclusiones que aportan los diferentes estudios en cuanto a la interdependencia entre las perspectivas de meta y la satisfacción intrínseca, parecen decantarse por el fomento de una interpretación del éxito orientado a la tarea ya que éste creará un escenario más adaptativo donde las experiencias serán más satisfactorias, cautivadoras y la implicación en el deporte más prolongada. Así mismo, estos resultados guiarán para construir una base sólida en cuanto a la elaboración de programas de intervención coherentes y efectivos que eviten las estructuras evaluativas basadas en criterios normativos y de comparación social y se orienten al progreso personal y la mejora en el dominio de una tarea.

## 5.- ANSIEDAD Y FUENTES DE STRESS.

### 5.1.- CONCEPTUALIZACIÓN.

Consideramos que la competición es un hecho extraordinario porque se trata de un acontecimiento que es irreplicable, irreparable y efímero, que no depende sólo del deportista, donde se le exige ser el mejor y lo que interesa son los resultados obtenidos, pudiendo existir una amenaza real de peligro físico. Por último, es una situación en la que el sujeto es evaluado por gran cantidad de personas. Se podría seguir enumerando aspectos de la competición, sobre todo en esferas de élite, pero a partir de los mencionados vemos que es un hecho extraordinario y que contiene prácticamente todas las cualidades que hacen que una situación se experimente como ansiógena.

Por ello no es de extrañar que desde la Psicología del Deporte se le otorgue un especial énfasis al tema de la relación entre ansiedad y ejecución y los métodos para su control. Así, en una revisión publicada por Vealey (1988) se destaca que el 70% de los autores dedicados a la psicología del deporte centran sus discusiones en el control de la ansiedad y que el 93% de las publicaciones estudian el tema de la relajación.

Landers (1980) y Landers y Boutcher (1986) sugieren que la ansiedad puede ser definida como la reacción emocional displacentera que acompaña al arousal del sistema nervioso autónomo y que es una condición emocional desadaptativa. Así pues la consideran como el impacto emocional y cognitivo del arousal.

Desde la teoría clásica de la activación, la ansiedad es un punto en el continuo de la activación. Duffy (1972) considera que la ansiedad es una tendencia general hacia una activación elevada. Este tipo de definición sólo se fija en una parte de la ansiedad, en la responsividad fisiológica, pero la ansiedad implica además del componente de activación, un componente cognitivo. Además, la activación manifiesta actividad puramente fisiológica, mientras que la ansiedad es un patrón complejo de conductas con sentimientos subjetivos de tensión y que va acompañado de actividad fisiológica (García-Merita, M.L., Miquel, M. & Fuentes, I., 1991). En este sentido Dienstbier (1989) ha señalado, apoyando el componente cognitivo de la ansiedad, que cuando la activación se interpreta como algo negativo que impide la adaptación, entonces los índices de activación pueden ser considerados como índices de ansiedad.

Spielberger (1966-1972), hizo notar que para que una definición de ansiedad fuera adecuada había de tenerse en cuenta la diferenciación entre la ansiedad como un estado emocional y la ansiedad como un rasgo de personalidad, y propuso la Teoría de la Ansiedad Estado - Rasgo, distinción que más tarde mantienen la mayoría de todos los autores. La "ansiedad estado", según Spielberger (1972), es una combinación única de sentimientos de tensión, aprensión y nerviosismo, pensamientos molestos y preocupaciones junto a cambios fisiológicos, con la importante característica de que cambia a través del tiempo. El término ansiedad también es utilizado por Spielberger para denominar las diferencias individuales de ansiedad relativamente estables. Desde este punto de vista se trataría de una disposición de personalidad, tendencia o rasgo a la que Spielberger denomina "ansiedad rasgo".

## 5.2.- EVALUACIÓN.

Dependiendo de la concepción de ansiedad que se defienda, variará la forma de su evaluación. Actualmente, en lo que se refiere a su evaluación, la ansiedad es considerada generalmente como un constructo. Este constructo resume un patrón complejo variable de comportamientos caracterizado por sentimientos subjetivos de aprensión y tensión asociados con activación psicofisiológica y que surgen en respuesta a estímulos internos (cognitivos) o externos (ambientales).

En estos momentos la ansiedad es generalmente aceptada como un concepto multidimensional que comprende tres sistemas de respuestas y que es evaluable por tres canales de respuesta (James, 1890; Lazarus & Averill, 1972):

- El primer canal se refiere a la conducta motora, que puede ser consecuencia observable de la activación fisiológica (p. ej. temblor) o como medio de escape o evitación. Normalmente este canal de respuesta será evaluado a través de técnicas de observación.

- El segundo canal es el subjetivo, cognitivo, de autoinforme o verbal a través del cual el sujeto informa formalmente (cuestionarios) o informalmente (conversación) del grado de ansiedad que experimenta ya sea como algo estable o específico a ciertas situaciones.

- El tercer canal es el de la excitación psicofisiológica que implica primariamente la activación de la respuesta simpática del Sistema Nervioso Autónomo (respuesta electrodérmica, pulso, respiración, dilatación pupilar, etc.).

La experiencia demuestra que estos tres canales a menudo no correlacionan, lo que podría indicar diferencias individuales en los patrones de respuesta ambientales. Éstas se deberían no sólo a aspectos predisposicionales sino también a aspectos históricos y ambientales.

La ansiedad ha sido típicamente medida a través de autoinformes (Pons, 1991). Éstos suponen un mensaje verbal que el sujeto emite sobre cualquier tipo de manifestación propia. Es sin duda el procedimiento más antiguo, y el más simple, para obtener información sobre una persona. Aunque los autoinformes (producto de la introspección o auto-observación) han recibido numerosas críticas, siendo una de las más importantes su susceptibilidad a los sesgos de respuesta debidos a la deseabilidad social (Williams & Krane, 1989), sin embargo, siguen siendo la medida más popular para la evaluación de la ansiedad por su fácil aplicación, especialmente en los estudios de campo (Pons, 1991). Martens defiende su uso sugiriendo que "las medidas de ansiedad estado a través de autoinformes nos pueden proporcionar más información sobre el estado general del sujeto que ninguno de los índices o conjunto de índices de las medidas fisiológicas" (Martens, 1977).

En cualquier caso, como proponen Martens, Vealey y Burton (1991) y Williams y Krane (1989), los investigadores necesitan tener en cuenta el efecto de sesgo que puede producir la deseabilidad social, para intentar minimizarlo. Esto puede conseguirse a través del desarrollo de un buen "rapport" con los deportistas, utilizando en los cuestionarios instrucciones que eviten y hagan frente a la deseabilidad social y utilizando escalas que midan la deseabilidad social con el fin de identificar a aquellos deportistas que probablemente repriman sus verdaderos sentimientos.

## Capítulo II

Desde hace unos años se han desarrollado distintas escalas de ansiedad específicas para el campo deportivo (Pons, D. & García-Merita, M.L., 1994) y en numerosas ocasiones éstas tienen en cuenta la multidimensionalidad de la ansiedad (Burton, 1988; Davidson & Schwartz, 1976; Gould, Pettlichkoff, Simons, & Vevea, 1987; Krane & Williams, 1987, Martens, Burton, Vealey, Bump, & Smith, 1990).

Como ejemplo de las escalas específicas de ansiedad en el deporte encontramos el Sport Competition Anxiety Test (SCAT) (Martens, 1977) que evalúa ansiedad rasgo y el Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2, Martens, Burton, Vealey, Bump, & Smith, 1990) que evalúa ansiedad estado y en el que se incorpora la noción de multidimensionalidad de la ansiedad. También encontramos la escala llamada Sources of Stress Scale (Gould, Horn & Spreemann, 1983) diseñada para valorar en qué medida los deportistas se ven afectados por las causas que producen stress antes de la competición.

### **5.3.- INVESTIGACIONES DEL STRESS COMPETITIVO EN EL DEPORTE.**

En la última década se ha comenzado a investigar sistemáticamente el stress competitivo en los deportes infantiles (Lowe & McGrath, 1971 ; Passer, 1981, 1982 ; Pierce & Stratton, 1981 ; Scanlan & Passer, 1978, 1979 ; Simon & Martens, 1979).

Hanson (1967) y Lowe y McGrath (1971) fueron los primeros que realizaron una investigación con niños de la liga menor de beisbol, controlando el nivel de ansiedad que se producía en momentos concretos del juego. Los resultados de los estudios revelaron que tanto el juego como algunos momentos críticos del mismo estaban relacionados con respuestas de stress en los jóvenes deportistas.

Simon y Martens (1979) también examinaron la ansiedad en situaciones precompetitivas cuando los niños participaban en actividades que no eran obligatorias y no deportivas (competiciones en bandas de música), en actividades escolares obligatorias (clases de Educación Física o exámenes de clase) y en actividades deportivas extraescolares como beisbol, baloncesto, fútbol, gimnasia, hockey sobre hielo, natación y lucha. Sus descubrimientos revelaron que los participantes en actividades voluntarias y no deportivas mostraban unos niveles de ansiedad mayores que los participantes en actividades escolares obligatorias.

En el estudio anterior, otras comparaciones revelaron que los participantes en deportes individuales mostraron unos niveles de ansiedad mayores que los participantes en deportes de equipo pero no hubo diferencias importantes entre los participantes en actividades de contacto o de no contacto. Los niveles mayores de ansiedad estado se encontraron en individuos que participaban en deportes de contacto individual y el grado menor de ansiedad en los que participaban en deportes de equipo. El estado de ansiedad precompetitivo dependía del deporte que se realizaba. Sin embargo debería tenerse en cuenta que a pesar de que generalmente los niveles de ansiedad se evaluaban antes de la competición, los autores indicaban que estos cambios de ansiedad no eran excesivos.



Scanlan y Passer (1978, 1979) son los autores que han llevado a cabo la investigación más extensiva sobre las fuentes de stress hasta el momento. Estos investigadores, primero examinaron factores situacionales e intrapersonales relacionados con los niveles de ansiedad precompetitivos de los jugadores de football europeo masculino, jóvenes de edades entre 10 y 11 años (Scanlan & Passer, 1978). Sus resultados indicaron que los niveles mayores de ansiedad previos al juego estaban relacionados con el nivel de ansiedad de las características competitivas, de ansiedad basal, de autoestima, las expectativas en la ejecución personal y las expectativas de ejecución del equipo. Específicamente a niveles más altos de ansiedad de las características competitivas, altos niveles de ansiedad basal (práctica), niveles menores de autoestima, menores expectativas de ejecución personal y menores expectativas de ejecución por equipos estaban asociadas a unos niveles más altos de ansiedad precompetitivos en los participantes. Se descubrió que el estado de ansiedad posterior en el juego estaba afectado predominantemente por el resultado del juego, de forma que los perdedores tenían los niveles más altos de ansiedad y los ganadores los niveles más bajos. Finalmente, también se señaló que cuanto mayor diversión experimentaban los jugadores tenían menor nivel de ansiedad después del juego. En una investigación posterior, la mayoría de estos descubrimientos fueron replicados utilizando una muestra de participantes de football americano femenino de la misma edad (Scanlan & Passer, 1979). Los descubrimientos sugieren que ambos sexos se ven afectados por las mismas fuentes de stress.

Pierce y Stratton (1981) recientemente estudiaron a 543 jóvenes deportistas participantes de edades entre los 10 y los 17 años y les pidieron que seleccionaran de una lista de 10 posibles elecciones, cual era su mayor preocupación cuando participaban en algún deporte. Los resultados revelaron que las preocupaciones de los que respondían más frecuentemente eran el "no jugar bien" y el "cometer

errores" con aproximadamente un 62% de ellos jóvenes que seleccionaban estos ítems. Ligeramente sobre el 11% de los que contestaban el cuestionario dijeron que les preocupaba qué dirían sus padres, el 24,9% se preocupaban por qué es lo que dirían sus entrenadores y el 24,7% qué dirían sus compañeros de equipo. También es notable el que el 44,2% de las respuestas indicaban que ellos no pudieron realizar su mejor juego debido a ciertas fuentes de stress. Estas investigaciones han mostrado cómo un número de factores situacionales e interpersonales influyen en la cantidad de stress competitivo que experimentaron los jóvenes deportistas. Passer (1981, 1982) sin embargo, ha indicado que estos resultados tienen que ser interpretados con cautela porque sólo algunos investigadores han analizado este tópico y porque todavía quedan muchas preguntas que responder. Por ejemplo, necesitamos saber más sobre los participantes en deportes individuales, especialmente ya que Simon y Martens, (1979) han demostrado que los participantes en estas actividades experimentan un nivel de ansiedad mayor. Tampoco se han examinado los efectos que la edad y la experiencia pasada tienen sobre las fuentes de stress percibidas. Además la mayoría de evidencias en las fuentes de stress se han realizado con deportistas jóvenes que participaban en programas deportivos de la comunidad local o en programas deportivos de la comunidad local. Sería conveniente explorar las fuentes de stress que experimentan típicamente por los deportistas jóvenes de élite que se encuentren involucrados en estas competiciones deportivas intensivas.

Gould, Horn y Spreemann, (1983) evaluaron las fuentes de stress y la ansiedad que percibían antes de la competición los luchadores de élite junior entre 13 y 19 años de los Estados Unidos. Estos autores observaron que las principales fuentes de stress eran por ejemplo, actuar al máximo de la capacidad, mejorar su última actuación, participar en competiciones, el no luchar bien, el perder, no dar el

peso adecuado, no ser capaz de estar preparado mentalmente y el cometer errores.

Para esta investigación se utilizó un cuestionario con 74 items derivados de otros inventarios previos que se habían utilizado para evaluar los estados psicológicos en los sujetos (Gould, Weiss, & Weinberg, 1981; Highlen & Bennett, 1979 ; Kroll, 1980 ; Martens, 1977). El cuestionario piloto reveló que estos items eran comprensibles y apropiados para ser utilizados con este grupo de edad. El cuestionario estaba dividido en cuatro secciones: la primera se centraba en la demografía y antecedentes (background), la segunda consistía en el test sobre la ansiedad en la competición deportiva de Martens (1977): SCAT "Sport Competition Anxiety Test". La tercera sección del cuestionario evaluaba las fuentes de stress (Kroll, 1980) y la última sección del cuestionario estaba compuesto por las diferentes escalas del nivel de ansiedad percibido por los luchadores, antes y durante la competición. El cuestionario para evaluar las Fuentes de Stress se compone de 33 items, siendo utilizado anteriormente por Kroll en 1980 con atletas, en el que se reflejaban las cinco fuentes de stress que él identificaba: quejas somáticas, miedo al fracaso, sentimientos de inadecuación, pérdida de control y culpabilidad. También se incorporaron items sobre causas de stress de Pierce y Stratton (1981) para jóvenes deportistas. Para los 33 items sobre las fuentes de stress, los autores obtuvieron un índice de fiabilidad de .74.

En este estudio se predijo que el nivel de ansiedad alto comparado con el bajo de los luchadores difería en el nivel de frecuencia y magnitud en la que se percibían las fuentes de stress. Además, los items de stress en la evaluación de la actuación como por ejemplo, cometer errores, no actuar bien, predijo que sobre ellas recaía la mayor frecuencia en las que se experimentaban las fuentes de stress (Gould, Horn, & Spreemann, 1983).

Los resultados de un examen previo sobre los niveles típicos de ansiedad que experimentaban estos luchadores mostraron que los luchadores estaban más ansiosos antes de la competición que en la misma competición en sí (Gould et al., 1983). Además, los luchadores con un alto grado de ansiedad diferían de los luchadores con un bajo grado de ansiedad en los niveles de ansiedad precompetitivos y en el momento de la actuación. No se encontraron, sin embargo, diferencias entre los clasificados y los no clasificados, entre los de menos y los de más edad, entre los más experimentados y los menos. Los resultados mostraron que los luchadores se ponían nerviosos en el 66 % de las competiciones y que su nerviosismo a veces les ayudaba y a veces les perjudicaba en sus actuaciones. El 58 % de los luchadores también comunicaron que tenían problemas para dormir la noche anterior a las competiciones. Los resultados de los análisis revelaron tres dimensiones de stress: el miedo al fracaso y sentimientos de inadecuación (explicaban el 75 % de la varianza), el control externo de culpabilidad (explicaba el 14 % de la varianza) y la evaluación social (responsable del 11 % de la varianza).

En este estudio también se compararon los resultados con la investigación de Kroll (1980) quien había identificado cinco dimensiones de stress en atletas adultos. De nuevo, se incluían quejas somáticas, miedo al fracaso, sentimientos de inadecuación, pérdida de control y culpabilidad. Los resultados indicaron que el factor quejas somáticas (somatic complaints) no era consistente en ambos estudios, necesitando de este modo, realizar nuevos análisis para comprobar si realmente son consistentes en otros deportes o si dependen de factores como la edad del atleta, el sexo, la experiencia en competición, etc.

Los descubrimientos de Pierce y Stratton (1981) y Kroll (1980) también

## Capítulo II

fueron ampliados en este estudio. Los resultados revelaron que los años de experiencia luchando influían por lo menos en una de las tres dimensiones percibidas de stress (Gould, Horn, & Spreemann, 1983). Consistentemente con la literatura anterior (Scanlan & Passer, 1978, 1979; Weinberg & Hunt, 1976), se encontró que el SCAT producía las mayores diferencias en las fuentes de stress percibidas, comparando los luchadores de puntuaciones mayores o menores en el SCAT, que más se preocupaban por el miedo a los sentimientos de fracaso e inadecuación y por la evaluación social. También se descubrió que los luchadores con menor experiencia diferían de los de mayor experiencia en la frecuencia con la que se preocupaban por los sentimientos de fracaso o de inadecuación.

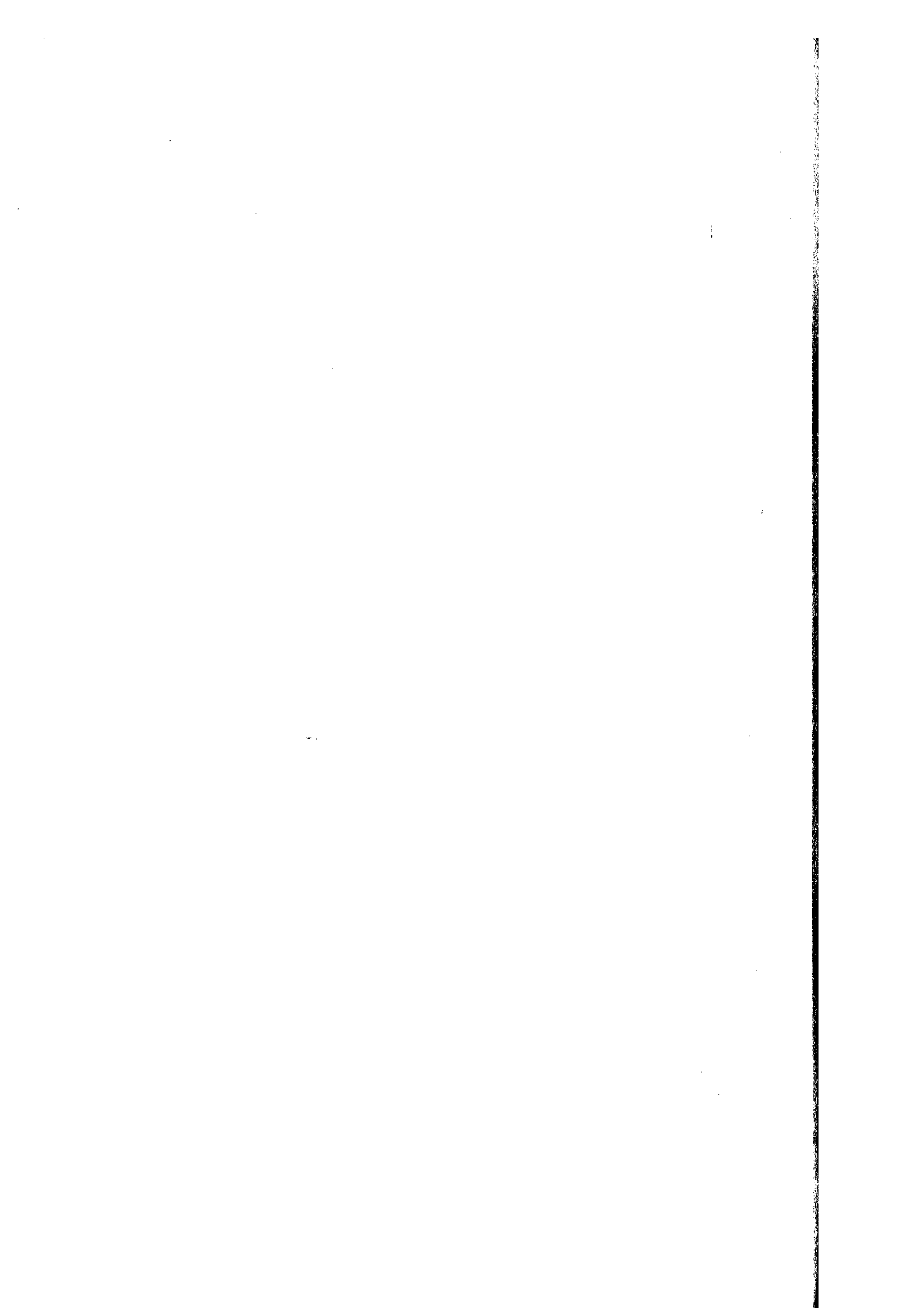
Por lo tanto, los resultados sugirieron que la experiencia anterior y la ansiedad rasgo son dos factores clave que tanto los investigadores como los psicólogos del deporte deberían reconsiderar atentamente cuando analizan el stress en los jóvenes deportistas participantes en campeonatos de alto nivel (Gould, Horn, & Spreemann, 1983).

Algunos autores como Heyman (1982) han señalado que a pesar de que se ha dado un gran paso en el estudio sobre las causas de la ansiedad y las fuentes de stress en jóvenes deportistas, hay que tener cuidado ante el peligro que puede suponer el generalizar. De igual modo, Passer (1982) señala que se necesitaría reproducir y ampliar estos descubrimientos con otras muestras de atletas de otros deportes, con atletas que no sean de élite y con deportistas del sexo femenino.

Por último, destacar que Duda y Bernardot (en prensa) en su investigación con gimnastas también relacionaron los niveles de stress en cuanto a la preocupación respecto a la preparación, a la preocupación respecto al resultado y

al miedo al fracaso prediciendo que las gimnastas envueltas en un clima motivacional de implicación en la tarea experimentaban menores niveles de stress que las gimnastas que entrenaban en un clima motivacional de implicación al ego. Estos patrones de asociación se hicieron más notables y significativos a medida que las gimnastas tenían mayor edad.

Los resultados de investigaciones realizadas por otros autores (Gano-Overway & Duda, 1996; Hall & Kerr, en prensa; Tank & White, 1996; White & Zellner, 1996) coinciden en que climas situacionales de implicación al ego están asociados a niveles más altos de ansiedad y los deportistas perciben una menor probabilidad de mantener una habilidad percibida alta (Duda, 1992; Nicholls, 1989).



## **CAPÍTULO III:**

# **CARACTERÍSTICAS DE LA GIMNASIA**





## 1.- CONCEPTUALIZACIÓN.

El desarrollo de los múltiples métodos gimnásticos, nacidos de las diferentes teorías propugnadas por corrientes y escuelas, ha desembocado en un gran número de formas diversas de actividad gimnástica, que varían en función de su finalidad o del objetivo perseguido.

La Gimnasia objeto de esta investigación es la Gimnasia en el ámbito deportivo, concretando que las dos modalidades gimnásticas por excelencia en el mundo del deporte de ámbito competitivo y con rango olímpico son: la Gimnasia Artística Deportiva y la Gimnasia Rítmica Deportiva.

Rescatando la definición formulada por L. Antón y J. López (1989, p. 99) sobre deporte individual, se puede decir que es "la actividad física de carácter psicomotriz, en la que la incertidumbre en su realización sólo puede provenir del adversario directo o del medio en que se desarrolla".

Los autores anteriores hacen una clasificación de los deportes individuales en función de la presencia o no de otros deportistas y en función de la incertidumbre provocada por el medio, de tal modo que a la Gimnasia o los Deportes Individuales de Gimnasia que corresponden a la Gimnasia Artística Deportiva y la Gimnasia Rítmica Deportiva, le corresponde una actuación en solitario y un medio de actuación estable.

### Capítulo III

L. Antón y J. López (1989, p.100) señalan que a pesar de las diferencias entre los deportes individuales, se pueden establecer unas pautas comunes que coinciden en sus aspectos básicos, como por ejemplo:

- El carácter competitivo se centra en la superación de uno mismo o de su adversario más directo.
- Valoran y ponen de manifiesto el nivel individual.
- Exigen una gran complejidad en función del mecanismo de ejecución.
- La eficacia de su realización depende fundamentalmente de la aptitud de base, del dominio técnico y de la mejora de las cualidades físicas.
- Aparece de forma frecuente en ciertos deportes, la utilización o manejo de instrumentos de cierta complejidad.

Concretamente, las características de los deportes individuales que se desarrollan en un medio estable según los mismos autores son:

- Alta organización técnica.
- Mecanismo de decisión limitado.
- Mecanismo de percepción escaso.
- Sistema de valoración de los resultados, generalmente con un alto grado de objetividad.
- Las bases de reglamentación se refieren fundamentalmente a las condiciones espaciales, manejo del móvil o instrumento y, en menor medida, a las condiciones temporales.

Se puede decir que en el deporte de Gimnasia, el deportista se encuentra solo en un espacio, donde ha de vencer ciertas dificultades, superándose a sí mismo en relación a un tiempo, distancia, ejecución técnica y a su vez éste puede ser comparado con otros que se desenvuelven en igualdad de condiciones.

Con el fin de delimitar las características de la Gimnasia, de donde emana su naturaleza profunda, lo que la distingue de las demás actividades físicas y deportivas es necesario precisar el "sistema de rasgos pertinentes de las situaciones motrices y de las consecuencias que acarrea en la realización de las acciones motrices correspondientes", es decir, lo que P. Parlebás (1981) llama la lógica interna de la actividad.

En la Gimnasia, este sistema contiene dos series de obstáculos interdependientes que van a organizar la motricidad: las debidas a exigencias del reglamento, precisadas en los códigos de puntuación de Gimnasia Artística Femenina, Masculina y Rítmica de la F.I.G. y las que se deben a las conformaciones de los aparatos de gimnasia.

### **1.1.- LA GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA.**

La Gran Enciclopedia Larousse (1991), define la Gimnasia Deportiva como la "Disciplina de competición que comporta movimientos libres e impuestos con pruebas con aparatos (anillas, barras asimétricas, barra fija, barras paralelas, barra de equilibrio, potro y potro con arcos) o sin aparatos (en el suelo)".

A esta definición anterior se le podría suprimir el calificativo de "impuestos", referido a los movimientos, ya que desde los Juegos Olímpicos de Atlanta 96 se eliminaron por razones obvias de su propia evolución. Del mismo modo esa definición omite que la Gimnasia Artística Deportiva ofrece la modalidad femenina y la masculina.

Según V. Smoleuskiy y I. Gaverdouskiy (1996, p.27), "La Gimnasia Artística es una actividad que se manifiesta con las acciones individuales de coordinación compleja tipo estandard, o sea, son los ejercicios de las pruebas múltiples que se realizan en las condiciones estables, donde la maestría de los gimnastas se valora por un grupo de jueces conforme a los criterios de dificultad del programa, la composición y calidad de ejecución".

L. Thomas, J. Fiard, C. Soulard y G. Chautemps (1997, p.9) en su intento por definir qué es la Gimnasia Artística Deportiva, en primer lugar muestran un epígrafe más que significativo, que dice: "Todo un arte: un desafío permanente frente al desequilibrio". Efectivamente, prosiguen estos autores afirmando que el equilibrio del gimnasta se ha convertido en una "segunda naturaleza" necesaria para la realización de sus sueños acrobáticos. "La gimnasia es una provocación permanente para el desequilibrio, para liberarse de la pesadez y liberarse de ella con el propio cuerpo sobre un cierto número de aparejos normalizados como son los aparatos de gimnasia, permitiéndose el lujo incluso de tener un código de ejecución totalmente opuesto al de la motricidad espontánea denominada normalmente "natural".

Según los últimos autores, la denominación de "Artística" proviene de la Federación Internacional de Gimnasia, ya que esta relación con el arte es un rasgo

importante propio de una práctica corporal estética. El término "Deportiva" indica que está institucionalizada, ya que está incluida en el programa de los Juegos Olímpicos, lo que supone un sistema nacional e internacional de competiciones.

## 1.2.- GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.

La Gran Enciclopedia Larousse (1991), define la Gimnasia Rítmica Deportiva como una "disciplina esencialmente femenina, de carácter gimnástico, que se practica con acompañamiento musical y que utiliza diversos complementos (cintas, pelotas, aros, cuerdas, mazas)".

Según el Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992), "La Gimnasia Rítmica es el método de gimnasia cuyas formas de ejercicio se basaban en las concepciones filosóficas sobre la importancia del ritmo en el desarrollo y el encadenamiento de todos los procesos vitales".

Debido a la escasa bibliografía referida a este tema o quizás por razones atribuibles a la dificultad que entraña definir un deporte tan complejo en el que intervienen multitud de factores, los cuales rozan los valores estéticos del arte, no se posee una definición clara y completa al respecto; por lo que se intentará, en la medida de lo posible, establecer esa definición, partiendo de los supuestos de algunos autores.

Para M. Heins (1984), el concepto de la Gimnasia Rítmica Deportiva está encaminado a la perfección de los movimientos, a la capacidad motriz necesaria

para lograr grandes rendimientos. Esta autora, resalta los vínculos entre arte y deporte que se manifiestan en la Gimnasia Rítmica Deportiva.

A. O'Farrill (1982) expresa que es un deporte creado para la mujer y que tiende al perfeccionamiento de todas las capacidades tanto físicas como psíquicas.

S. Mendizábal (1985, p.13) narra que la Gimnasia Rítmica es "la máxima expresión armónica corporal, la quintaesencia del ritmo bajo inspiración deportiva, el fulgor del espíritu y la belleza del cuerpo en movimiento". Más adelante manifiesta que "En ella se concentra la habilidad y destreza del malabarista con una elasticidad cercana al contorsionismo, con el equilibrio y la sobriedad del ballet y el ritmo y la vivencia propia de la danza folklórica". Para referirse a que "La rítmica es hacer de la música movimiento, es armonizar las notas musicales, con estilizados y finos movimientos del cuerpo, es la máxima expresión musical".

Es evidente que las definiciones anteriores no llegan a ser completas por omisión de otros valores y componentes que ofrece la actividad rítmico-gimnástica desde otras perspectivas como las que ofrecen otros autores más actuales.

Partiendo del planteamiento de Le Camus, C. (1982), quien determina tres dimensiones presentes en la Gimnasia Rítmica Deportiva referidas a:

- La dimensión motriz, resultado de la actividad del propio cuerpo.
- La dimensión perceptiva determinando una forma de relación con el aparato utilizado.
- La dimensión simbólica que es la expresión del mensaje que transmite el/la gimnasta.

Se puede decir que se trata de una actividad a través de la cual es necesario dar soluciones motrices a problemas psicomotrices o sociomotrices generalmente conocidos tras la percepción de un espacio y un tiempo determinados, del propio cuerpo y aparato, además de los del compañero, en su caso. A ello hay que añadir los valores expresivos y comunicativos englobados en la dimensión simbólica. Sin olvidar el aspecto creativo, puesto que no existen los Ejercicios obligatorios, las composiciones son únicas y todos los Ejercicios o coreografías son libres. Este último planteamiento refleja la complejidad de la definición de esta materia, ya que en ella se simbiotizan valores de diversa índole.

Por otro lado, M. Cassagne (1990) estudiando las constantes presentes en la Gimnasia Rítmica Deportiva que se refieren a:

- El cuerpo.
- Los aparatos manuales.
- La estructura rítmica del movimiento.
- La reglamentación.
- La expresividad del gesto.

Observa que las tres primeras: cuerpo-aparato-música conforman un subsistema que se presenta en la actividad a través de los desplazamientos, el manejo de los aparatos y la realización de determinados modelos de ejecución en el trabajo corporal expresivo.



De este modo, M. Cassagne (1990, p.17) define la Gimnasia Rítmica Deportiva como " una actividad deportiva de expresión que encuentra su finalidad en una interacción permanente entre un individuo y un aparato. Esta interacción se desarrolla en un espacio y un tiempo dados y son modulados por una gestión energética del movimiento".

J. Bertsch y C. Feraud (1982) analizan el conjunto de relaciones que se da en la práctica de la Gimnasia Rítmica Deportiva en base a:

- La relación cuerpo-aparato.
- La relación música-movimiento.
- La relación interindividual.

Para estos autores, es una actividad física de expresión gímnica basada en la red de interacciones cuerpo-aparato-música hecha para ser vista, apreciada y juzgada. A partir de los autores anteriores, se puede emitir una definición que se aproxime al concepto de Gimnasia Rítmica Deportiva del siguiente modo:

La Gimnasia Rítmica Deportiva es una actividad gimnástica, musical y deportiva, que se da en un espacio y tiempo codificados, con una gran carga simbólico-expresiva y original entre los individuos y los aparatos manuales.

La Gimnasia Rítmica Deportiva es una actividad gimnástica, deportiva, de expresión, practicada individualmente o en conjunto con pequeños aparatos manuales (balones, cuerdas, aros, cintas y mazas) y con acompañamiento musical.

## **2.- ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA GIMNASIA.**

La Gimnasia Artística y Rítmica Deportiva se da en un espacio y tiempo codificados, combinando los esquemas básicos de acción corporal con los del aparato, proyectando así las acciones motrices básicas que llevarán a su vez hacia las habilidades y destrezas específicas de esta actividad psicomotriz.

Se puede decir que en la Gimnasia, tanto en la Artística como en la Rítmica, el gimnasta o la gimnasta se encuentra sola en un espacio, donde ha de vencer ciertas dificultades, superándose a sí misma en relación a un tiempo, una ejecución técnica y a su vez ésta puede ser comparada con otras gimnastas que se desenvuelven en igualdad de condiciones.

Como todos los deportes, la Gimnasia se apoya en una serie de elementos que la configuran y caracterizan, que evolucionan paulatinamente para llegar a ser lo que es en la actualidad. Estos aspectos fundamentales en los que se basa entre otros, son: la técnica, la táctica y el reglamento.

### **2.1.- LA TÉCNICA.**

La técnica hace referencia a los gestos o modelos de ejecución específicos que le infieren las características propias a cada una de las dos Gimnasias Deportivas: la Artística y la Rítmica. En función de las características individuales, tanto físicas como de la manera de interpretar la técnica, cada gimnasta impondrá

su estilo. Así podemos apreciar al observar un campeonato, las diferencias entre la técnica de las gimnastas rusas y las búlgaras o las españolas.

Seleccionando alguna de las definiciones que ofrece la literatura al respecto en el ámbito del deporte de algunos autores citados por J. Weineck (1988), se puede sintetizar que: "Se entiende por técnica deportiva, el proceso de desarrollo en general por la práctica de la forma más racional y económica de resolver un problema gestual determinado. La técnica de una disciplina deportiva corresponde a un cierto tipo motor ideal que conserva totalmente sus características gestuales, quizás soportando alguna modificación respondiendo a las cualidades individuales (estilo personal)" (Zech, 1971, p.500; Martín, 1977, p.178; Petka-Spitz, 1976, p.23; Ter Owanesjan, 1971, p.4).

Los autores M. Grosser y A. Neumaier (1982) la definen como "El modelo ideal de un movimiento relativo a la disciplina deportiva. Este *movimiento ideal* se puede describir, basándose en los conocimientos científicos actuales y en las experiencias prácticas, verbalmente, de forma gráfica, de forma matemático-biomecánica, anatómico funcional y de otras formas". "La realización del *movimiento ideal* al que se aspira, es decir, el método para realizar la acción motriz óptima por parte del deportista".

Para C. Morino (1982; citado por J. Weineck (1988)) es "un procedimiento o conjunto de movimientos, que permite a un atleta utilizar sus propias capacidades y las situaciones externas (relaciones del terreno, acciones de los contrincantes, etc.), para conseguir el máximo rendimiento deportivo".

En los deportes individuales, como es el caso de la Gimnasia, hay que destacar que la técnica o modelos de ejecución juegan un papel prioritario convirtiéndose en el parámetro de mayor importancia. Existe una gran diversidad de criterios a la hora de su delimitación, lo que lleva a un gran número de clasificaciones en función del criterio empleado. Por ejemplo, se puede establecer la clasificación en base a los modelos de ejecución, en base a la ausencia o presencia de utilización de algún tipo de material o aparatos, etc.

La técnica está basada en los esquemas o acciones motrices básicos, tanto corporales como de relación con los aparatos. En el caso de la Gimnasia Artística Deportiva, las acciones motrices básicas, según J. Leguet (1985, p. 27) están formadas por:

- Mantener una postura.
- Desplazarse bipédicamente.
- Pasar en suspensión invertida.
- Pasar en apoyo invertido.
- Balancearse en suspensión.
- Balancearse en apoyo.
- Girar sobre sí mismo.
- Recepcionar y equilibrarse (caer).
- Saltar.
- Hacer círculos.
- Hacer un vaivén.
- Pasar al suelo.

### Capítulo III

Para el caso de la Gimnasia Rítmica Deportiva, las acciones motrices básicas están representadas por:

- Mantener una postura.
- Desplazarse bipédicamente.
- Saltar.
- Recepcionar y equilibrarse (caer).
- Girar sobre sí mismo.
- Hacer movimientos de flexibilidad.
- Hacer movimientos ondulantes.
- Trasladar el peso en apoyo invertido.
- Pasar al suelo.
- Impulsar, balancear y hacer círculos.
- Hacer movimientos en ocho.
- Lanzar.
- Recepcionar.
- Botar.
- Golpear.
- Rodar.
- Rotar.
- Pasar a través.
- Pasar por encima.

- Enrollar.
- Deslizar.

Las acciones motrices básicas van a desembocar en los modelos técnicos de ejecución o habilidades y destrezas específicas de la Gimnasia que en este caso se relacionan a continuación.

Para la **Gimnasia Artística Deportiva** son:

Técnicas de Suelo:

- Saltos y rotaciones simples.
- Partes de fuerza y mantenimiento.
- Partes simples.
- Molinos de piernas juntas y abiertas.
- Elementos acrobáticos adelante, lateral y atrás.

Técnicas de Salto:

- Saltos de trayectoria horizontal, sin volteo.
- Saltos con volteo.

Técnicas de Barra Equilibrio:

- Posiciones: de fuerza, de flexibilidad.
- Equilibrios: planchas e invertidos.
- Evoluciones menores: desplazamientos, saltos, saltitos y piruetas.
- Evoluciones mayores o acrobacias.
- Entradas y salidas.

Técnicas de Paralelas Asimétricas:

- Básculas.
- Elementos de impulso al apoyo invertido.
- Elementos con rotaciones alrededor del eje longitudinal.
- Elementos con rotaciones alrededor del eje transversal.
- Contra-movimientos, elementos con cambio de presa y elementos de vuelo libre.
- Elementos de tigre.

Técnicas de Barra Fija:

- Kippes.
- Dominación de impulso y rotación en suspensión.
- Elementos cerca de la barra.

- Molinos.
- Molinos en presa cubital y en suspensión dorsal.
- Sueltas.
- Salidas.

Técnicas de Caballo Arcos:

- Tijeras (adelante y atrás).
- Molinos.
- Desplazamientos.
- Doble dorsal/Stöckli directa.
- Doble facial/Suizas.
- Stöckli invertida
- Elementos por apoyo invertido
- Salidas

Técnicas de Paralelas:

- Impulsos adelante por la suspensión braquial.
- Impulsos atrás por la suspensión braquial.
- Impulsos adelante por el apoyo.
- Impulsos atrás por el apoyo
- Impulsos adelante por la suspensión.



### Capítulo III

- Impulsos atrás por la suspensión.
- Impulsos con el cuerpo flexionado por la suspensión.
- Elementos laterales sobre una banda.
- Impulsos de piernas.
- Partes de fuerza y mantenimiento.
- Salidas.

#### Técnicas de Anillas:

- Impulsos adelante por la suspensión.
- Impulsos atrás por la suspensión.
- Cruces de cables.
- Ballestones.
- Giros en apoyo y dominaciones a fuerza.
- Impulsos por el apoyo.
- Apoyos invertidos y mantenimiento a fuerza.
- Salidas.

#### **Para la Gimnasia Rítmica Deportiva:**

Existen dos grandes facetas en la técnica: la técnica corporal y la técnica de aparatos. Ambas están íntimamente relacionadas de tal forma que la gimnasta debe manifestar a lo largo de su actuación un diálogo de su cuerpo con el aparato

para mostrar el virtuosismo o perfección de su manejo, la naturalidad al realizar elementos de riesgo y el dominio, fruto de sus largas horas de preparación hasta el punto de expresar que el móvil forma parte de su cuerpo.

Una buena gimnasta, en primer lugar, debe dominar la técnica corporal pues de lo contrario, nunca será capaz de realizar correctamente la técnica con los aparatos. Los Grupos de Elementos fundamentales de la Técnica están compuestos por:

Técnicas Corporales:

- Saltos.
- Equilibrios.
- Giros.
- Flexibilidad/Ondas.
- Desplazamientos.
- Saltitos.
- Balanceos y circunducciones.
- Vueltas.

Todos los grupos de elementos se pueden realizar en diferentes direcciones, planos, con o sin desplazamiento, en apoyo sobre uno o dos pies, coordinados con movimientos de los brazos.

### Capítulo III

Los grupos de elementos técnicos que establece el código de puntuación elaborado por la Federación Internacional de Gimnasia (F.I.G.,1997) y que se pueden realizar con los diferentes aparatos son los siguientes:

#### Técnicas de Cuerda:

- Saltos en la cuerda abierta sujeta con dos manos, girando adelante, atrás o lateral.
- Saltitos en la cuerda abierta sujeta con dos manos, girando adelante, atrás o lateral.
- Lanzamientos y recuperaciones.
- Escapadas de un cabo.
- Rotaciones.
- Manejo: balanceos, circunducciones, movimientos en ocho y velas.
- Otros: enrollamientos, espirales y rebotes.

#### Técnicas de Aro:

- Rodamientos por el cuerpo y por el suelo.
- Rotaciones en el cuerpo y sobre su eje.
- Lanzamientos y recuperaciones.

- Pasos a través.
- Elementos por encima.
- Manejo: balanceos, circunducciones y movimientos en ocho.

#### Técnicas de Balón:

- Lanzamientos y recuperaciones.
- Rebotes activos.
- Rodamientos por el cuerpo y por el suelo.
- Manejo: impulsos, balanceos, circunducciones, movimientos en ocho e inversiones.
- Otros: rodamientos acompañados y rotaciones.

#### Técnicas de Mazas:

- Pequeños círculos.
- Molinos.
- Lanzamientos (con o sin rotación).
- Golpes.
- Manejo: impulsos, balanceos, circunducciones y movimientos en ocho.
- Movimientos asimétricos.
- Otros: rodamientos, empujes o deslizamientos.

### Capítulo III

#### Técnicas de Cinta:

- Serpentinadas.
- Espirales.
- Manejo: impulsos, balanceos, circunducciones y movimientos en ocho.
- Lanzamientos y recuperaciones.
- Escapadas.
- Pasos a través o por encima del dibujo.

Podemos apreciar, que refiriéndonos sólo a la técnica, encontramos una gran variedad de posibilidades de movimiento y de acción en este deporte lo cual le convierte en una vía de enriquecimiento de las capacidades integrales del ser humano.

#### **2.2.- LA TÁCTICA.**

En el Deporte," la táctica se refiere a un sistema de planes de acción y de alternativas de decisión que permiten regular a corto plazo una sucesión lógica de acciones sujeta a una representación bien delimitada de su objetivo, de forma que sea posible un éxito deportivo frente a los adversarios, siguiendo el Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992)".

El comportamiento táctico requiere alternativas de decisión que permiten reaccionar ante las variantes de lo esperado, debidas al azar o a la acción del adversario. Ese comportamiento consiste en ser capaz de llevar a cabo el propio plan de competición frente al del adversario, disimulando el propio plan de acción, corriendo riesgos calculados para lograr el éxito, incluso aceptando conscientemente desventajas.

El pensamiento táctico es la capacidad particular del atleta de relacionar sus propias alternativas de decisión con las de los otros y de adoptar la decisión óptima para el propio éxito de acuerdo a la situación. Los diferentes autores que se relacionan entienden por táctica deportiva:

J. Weineck (1988), " comportamiento racional, regulado sobre la propia capacidad de rendimiento del deportista y sobre la del adversario, así como sobre las condiciones exteriores, en un encuentro individual o en equipo".

L.P. Matveiev (1977) como "el arte de librar la lucha deportiva".

Racinowki, "modo racionalizado, pensado, económico y planificado de realizar la lucha deportiva".

R. Manno (1991) "sistema de planes de acción alternativos y diferentes que gracias a la motivación por la realización del objetivo, dentro del respeto de las reglas, intenta superar al adversario o al equipo contrario".

Naglack entiende como táctica en los deportes individuales "la distribución racional de las fuerzas a lo largo de todo el concurso o de todos los intentos".

### Capítulo III

El concepto de táctica aparece unido al de estrategia, que según el Diccionario de la Lengua Española (1992), "es el arte que enseña a poner en orden las cosas".

L. Antón y J. López (1989, p.116) destacan que en los deportes individuales adquiere mayor importancia la estrategia que consiste en las soluciones previas a posibles problemas que puedan crear inestabilidad en la competición. A este tipo de acciones se les considera como soluciones tácticas.

En deportes como la Gimnasia Artística o la Gimnasia Rítmica en donde el componente estético y coreográfico es importante, pueden resultar estrategias la elección de una buena música, un buen vestuario, el orden y situación de las dificultades técnicas a lo largo de la coreografía, la actuación en uno y otro sentido en función del resultado del contrincante más próximo entre otras.

El comportamiento estratégico de los deportes psicomotrices o individuales, según J. Hernández Moreno (1994) puede observarse desde una doble vertiente. Por un lado la estrategia preparatoria y por otro, la de competición. La primera vendría determinada por las características del deporte en cuestión, el tipo de competición en que se participe y la situación propia del participante en cada circunstancia competitiva. La segunda estaría condicionada por la capacidad de rendimiento del deportista, por las posibilidades que el uso del reglamento le otorga en cada situación y por el uso del rol que puede o debe asumir en cada situación de forma voluntaria o involuntaria.

### 2.3.- EI REGLAMENTO O CÓDIGO DE COMPETICIÓN.

El Diccionario del uso del español María Moliner (1983), registra el término Reglamento como el "Conjunto de normas que regulan el funcionamiento de un organismo, o una actividad cualquiera como un juego o un deporte".

En la interpretación cultural del juego según J. Huizinga (1970) el juego no se constituye no se instaura, aunque sólo sea fugazmente, sin unas reglas explícitas.

"El deporte de nuestro tiempo, está marcado por la reglamentación", según J.M. Cagigal (1979).

Según D. Blázquez (1986), "El reglamento es el sistema capaz de regular el funcionamiento del juego y determinar cómo se gana y cómo se pierde".

Para J. Hernández Moreno (1994) "Es un conjunto o sistema de reglas y normas con una lógica intrínseca que marca los requisitos necesarios para el desarrollo de la acción de juego que determina, en parte, la lógica interna del deporte que regula".

De este modo, se puede observar que diversos autores coinciden en la creencia de la necesidad de unas reglas en el juego y en el deporte. Entendiendo el reglamento como un elemento definidor de los deportes, será necesario concretar sus reglas o códigos de comunicación en un reglamento que sirva de



### **Capítulo III**

lenguaje común para ese deporte. En el caso de la Gimnasia, este lenguaje se establece en el Reglamento o Código de Puntuación el cual hace referencia a aspectos como los que destaca J. Hernández Moreno (1994) al referirse al reglamento de los deportes psicomotrices o individuales:

1)- La delimitación y configuración del espacio en que se desarrolla la acción de juego y las características de los materiales que se emplea.

2)- La forma en, cómo han de intervenir los participantes en el espacio de acción de juego.

3)- Cuáles son los modelos de acción técnica que pueden ser empleados y los que no.

4)- La forma de puntuación o valoración de las distintas acciones y situaciones motrices.

5)- La forma de puntuación final.

6)- Las penalizaciones.

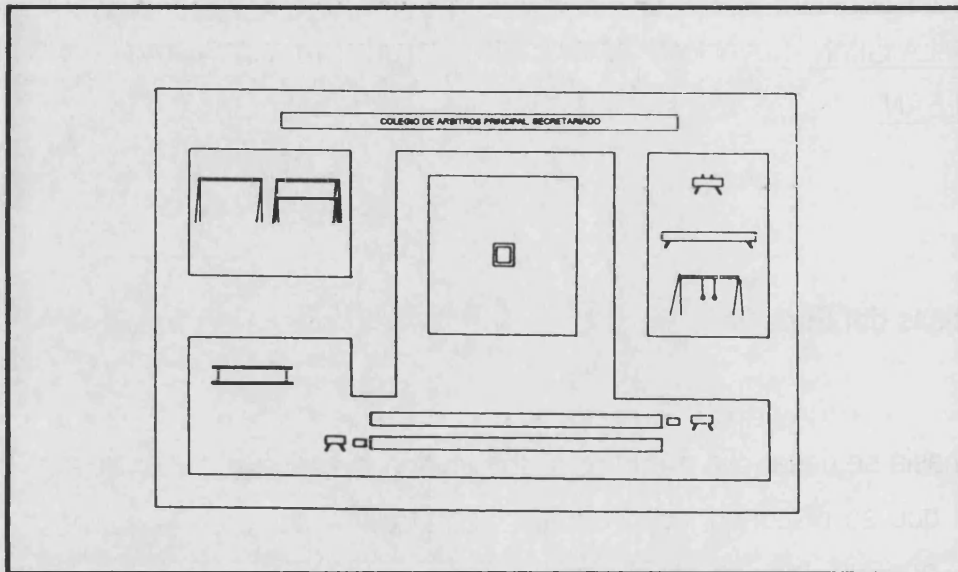
2.3.1) DELIMITACIÓN Y CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO EN QUE SE DESARROLLA LA GIMNASIA Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES QUE SE EMPLEAN.

**A) Características del Espacio.**

La Gimnasia se desarrolla en un espacio cubierto, aproximadamente de 30 x 50 m., en el que se disponen los diferentes aparatos. La altura de la sala es importante ya que un mínimo de 8 m. es imprescindible para realizar las competiciones oficiales de la Federación Internacional de Gimnasia o los campeonatos nacionales.

En el caso de la Gimnasia Artística Deportiva, la superficie de competición debe estar situada sobre un podium elevado. Se puede observar el plan de ubicación de los distintos aparatos según V. Smoleuskiy y I. Gaverdouskiy (1996, p. 378) en la gráfico nº 2.

Cada zona actúa de forma independiente, ya que posee su grupo de jueces y su grupo de competidores. De tal modo, todos los grupos realizan una rotación pasando por todos los aparatos del programa de competición.



Gráfica nº 2. Sala de competición y ubicación de aparatos en G.A.D.

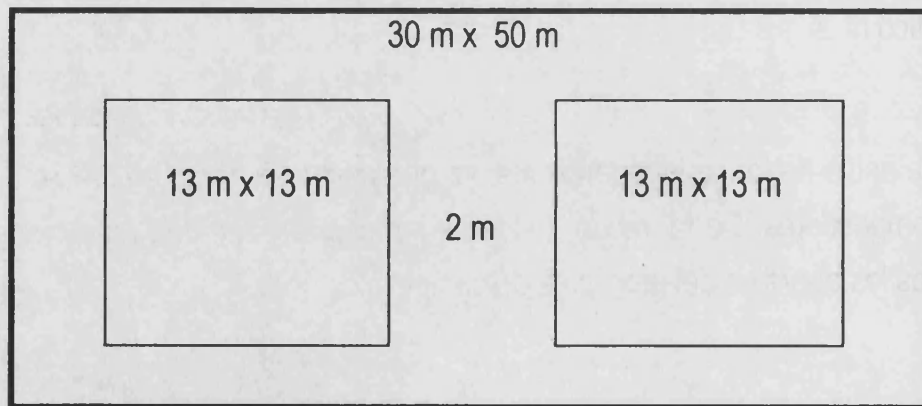


Gráfico nº 3. Salas de Competición para G.R.D.

Las salas de competición para la Gimnasia Rítmica Deportiva, se disponen como indica el gráfico nº 3. Se colocan dos practicables, de 13 m. x 13 m., puesto que existen dos jurados, que puntúan independientemente cada uno de los dos ejercicios diferentes en caso de la modalidad de conjuntos y dos aparatos cada jurado en el caso del programa de los cuatro ejercicios individuales.

**B) Características de los materiales que se utilizan:**

En Gimnasia Rítmica Deportiva, se utilizan aparatos manuales, cuyas características entre otras son su fácil acceso y manejo, circunstancia que no ocurre con la Gimnasia Artística Deportiva, en la que las características de sus aparatos son de difícil acceso, alto costo y precisan de un espacio, más o menos permanente en una instalación.

A continuación se puede observar en las Tablas nº 2 y 3 , las características de los aparatos manuales y grandes aparatos fijos de las dos modalidades de Gimnasia.

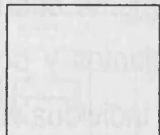
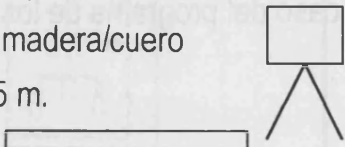
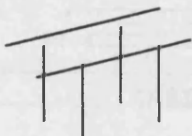

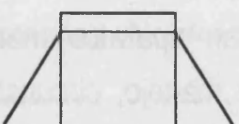

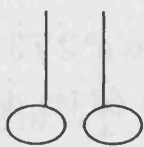

| <b>GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA MASCULINA Y FEMENINA</b>  |  |
|---|--|
| <p><b>SUELO</b></p> <p>12 m. x 12 m.</p>   | <p><b>SALTO</b></p> <p>h.: 1,35 cms.</p> <p>Longitud: 1,50 cms.</p> <p>Material: madera/cuero</p> <p>Pasillo 25 m.</p>                     |
| <p><b>PARALELAS</b></p> <p>h.: 1,75 cms.</p> <p>Longitud: 3,50 cms.</p> <p>Material: acero/madera</p>                                      | <p><b>P. ASIMÉTRICAS</b></p> <p>B.S.h.: 2,40 cms.</p> <p>B. I.h.: 1,50 cms.</p> <p>Longitud: 2,30 cms.</p> <p>Material: acero/madera</p>  |
| <p><b>BARRA FIJA</b></p> <p>h.: 2,25 cms.</p> <p>Longitud: 2,50 cms.</p> <p>Material: acero</p>    | <p><b>BARRA DE EQUILIBRIO</b></p> <p>h.: 1,20 m.</p> <p>Longitud: 5 m.</p> <p>Anchura: 10 cms.</p> <p>Material: Madera/Cuero.</p>       |
| <p><b>ANILLAS</b></p> <p>h.: 2,55 cms.</p> <p>Cables: acero flexible</p> <p>Anchura cabria: 50 cms.</p> <p>Diámetro anilla: 22 cms.</p>  | <p><b>CABALLO CON ARCOS</b></p> <p>h.: 1,05 cms.</p> <p>Longitud: 1,50 cms.</p>   |

Tabla nº 2 . Características de los materiales de la Gimnasia Artística Deportiva.

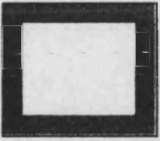

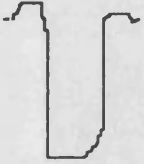
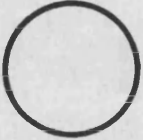

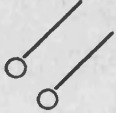
| GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA  |   |
|---|---|
| <p><b>MANOS LIBRES</b></p> <p>Moqueta :<br/>13 m. x 13 m.<br/>0,5 m. tolerancia.</p>   | <p><b>PELOTA</b></p> <p>Diámetro 18-20 cms.<br/>Material Plástico o Goma.<br/>Peso: 400 grs. máximo.</p>         |
| <p><b>CUERDA</b></p> <p>Longitud: personal<br/>Diámetro: 1 cm.<br/>Material Sintético</p>    | <p><b>ARO</b></p> <p>Diámetro: 80-90 cms.<br/>Superficie Redonda.<br/>Material Plástico.<br/>Peso: 300 grs.</p>  |
| <p><b>CINTA</b></p> <p>Tela: Longitud: 6 m.<br/>Ancho: 5 cms.<br/>Material: raso o satén</p> <p>Varilla:<br/>Longitud: 50-60 cms.<br/>Material: fibra vidrio, plástico</p> <p>Peso: 35 grs.</p>  | <p><b>MAZAS</b></p> <p>Longitud: 40-50 cms.<br/>Material: Plástico. Caucho.<br/>Peso: 150 grs. cada una.</p>   |

Tabla nº 3 . Características de los materiales de la Gimnasia Rítmica Deportiva.

**2.3.2)- LA FORMA EN COMO HAN DE INTERVENIR LAS GIMNASTAS EN EL ESPACIO DE COMPETICIÓN.**

Los/as gimnastas tienen una normativa para actuar en competición que vienen establecidas por las normas expresadas en el Código de Puntuación, como por ejemplo:

- Vestuario o atuendo sobrio y conforme a las normas.
- Presentación del o de la gimnasta para su actuación en el momento oportuno, nunca temprana ni tardía.
- Realización del Ejercicio dentro de los límites temporales establecidos para su ejecución.
- Realización del Ejercicio dentro de los límites espaciales establecidos para su ejecución.
- No comunicación con el entrenador o el músico.
- No calentamiento en la sala de competición.

Además, esta normativa también hace referencia a que las gimnastas deben participar según su nivel técnico y según su edad con otras niñas de sus mismas características, agrupando a las mismas en diferentes categorías como se verá en el siguiente apartado sobre la organización de la gimnasia.

2.3.3)- CUALES SON LOS MODELOS DE ACCIÓN TÉCNICA QUE PUEDEN SER EMPLEADOS Y LOS QUE NO.

Este concepto hace referencia a aquellos elementos tanto corporales como del aparato que el Código de Puntuación permite y los que prohíbe. Los elementos permitidos son todos aquellos indicados en el apartado anterior de los fundamentos técnicos referidos a los grupos de cada uno de los aparatos.

Evidentemente, por las características estructurales de cada aparato, se pueden realizar los grupos de elementos que le son propios y que le caracterizan, no permitiéndose aquellos que no son propios de las estructuras típicas del aparato. Se pueden citar como ejemplos de elementos prohibidos entre los dos tipos de gimnasias, los elementos de evolución mayor o grandes acrobacias de la Gimnasia Artística dentro de la Gimnasia Rítmica, pues en esta última aunque se permiten ciertas acrobacias no están permitidos los volteos con fases de suspensión.

Esta idea se refiere a la estrecha relación existente en la Gimnasia entre el/la gimnasta y el aparato. La Gimnasia es un deporte en constante evolución. Este desarrollo y evolución de la Gimnasia y de sus aparatos están estrechamente unidos y necesitan de una adaptación periódica, que es realizada por los Comités Técnicos de la F.I.G. a través de los diferentes Códigos de Puntuación, tanto de Gimnasia Artística Femenina o Masculina, como de Rítmica. Según V. Smoleuskiy y I. Gaverdouskiy (1996, p.12) la "conjugación permanente entre la estructura de los aparatos y las exigencias del código especifica los movimientos gimnásticos".



### Capítulo III

Es necesario resaltar que los cambios se establecen normalmente después de cada ciclo olímpico, que estos cambios pueden afectar a cualquiera de los aspectos del reglamento. En cuanto a los cambios evolutivos que tienen relación con este apartado técnico, cabe nombrar como ejemplos que las dificultades de algunos elementos varían en función de la forma en que se combina con otros elementos o de la medida en que la mayoría de los/as gimnastas consigue realizar una alta dificultad, bajando ésta de nivel.

También puede ocurrir que la frecuencia de ejecución de ciertas dificultades vaya perdiendo motivación en un momento determinado con lo cual esa dificultad cae en cierta medida en un olvido que bien puede ser pasajero o afectarle de forma permanente.

Otra circunstancia muy interesante que acontece en la Gimnasia es la creación de elementos o dificultades que son originados o inventados por ciertos/as gimnastas y que llevan el nombre del mismo como es el caso del salto Yamashita en la Gimnasia Artística o la subida de Ignatova en la Gimnasia Rítmica.

Por último, hacer referencia a que cada una de las categorías en las que participan los/as gimnastas y según el tipo de competición existen una serie de dificultades técnicas o exigencias específicas que es necesario realizar para cubrir unos mínimos de composición para las coreografías. Valga como ejemplos, las salidas de los aparatos de nivel B para la Gimnasia Artística o las cuatro dificultades Bs de Base para la Gimnasia Rítmica.

2.3.4)- LA FORMA DE PUNTUACIÓN O VALORACIÓN DE LAS DISTINTAS ACCIONES Y SITUACIONES MOTRICES.

El Código de Puntuación valora los ejercicios gimnásticos en base a dos conceptos fundamentales para cada uno de los cuales existe un grupo de jueces o jurado específico. Estos dos conceptos son la composición y la ejecución. La composición valora la estructura o coreografía del ejercicio mientras la ejecución observa cómo se realizan desde el punto de vista técnico, los elementos de esa coreografía.

La **composición** contempla aspectos como:

- El número y el nivel de las dificultades.
- Las exigencias específicas del Ejercicio en cuestión y que varía según el aparato.
- Cómo y de qué manera están repartidas esas dificultades en el transcurso del Ejercicio.
- El aspecto musical (si es el caso).
- La variedad del ejercicio, en cuanto a la ocupación espacial, en la elección de los elementos, de los dinamismos.
- Otorgando las bonificaciones de su competencia, como por ejemplo, la originalidad en Gimnasia Rítmica.

La ejecución contempla aspectos como:

- La técnica corporal,
- La técnica con el aparato,
- Las bonificaciones de su competencia, como el virtuosismo o la expresividad.

De tal forma, un elemento que es la célula de una coreografía puede ser juzgado bien por su nivel, bien por la calidad de ser llevado a la práctica. En Gimnasia Artística el nivel de un elemento puede ser: A, B, C, D, E o super E y en Gimnasia Rítmica: A, B, C o D. La ejecución se mide por las faltas cometidas, que pueden ser leves, medias o graves.

Por último, el valor del nivel de las dificultades y de las faltas es el que se puede observar en la Tabla nº 4, en las dos modalidades de Gimnasia.

| MODALIDAD           | NIVEL DIFICULTAD  | FALTAS  |
|---------------------|---|---|
| Rítmica             | A=0,10<br>B=0,30<br>C=0,45<br>D=0,65  | Incertidumbres = 0,05<br>Leves = 0,10<br>Medianas = 0,20<br>Graves = 0,30 |
| Artística Masculina | A= 0,10<br>B=0,20<br>C=0,40<br>D=0,60<br>Bonificaciones:<br>D=0,10 adicionales<br>E=0,20 y Super E=0,30 | Pequeñas = 0,1<br>Medianas = 0,2<br>Grande = 0,4<br>Caída = 0,5           |
| Artística Femenina  | A=0,20<br>B=0,40<br>C=0,60<br>D=0,80<br>Bonificaciones:<br>D=0,10 adicionales<br>E=0,20                 | Pequeñas = 0,1<br>Medianas = 0,2<br>Grande = 0,4<br>Caída = 0,5           |

Tabla nº 4 . Valor y nivel de las dificultades y Tipos de faltas.

### 2.3.5)- LA FORMA DE PUNTUACIÓN FINAL.

En Gimnasia el objetivo de la nota en un Ejercicio es alcanzar un diez, sin embargo, las puntuaciones pueden alcanzar números más elevados según se refieran a la modalidad de su clasificación. La clasificación puede ser en base a sus modalidades de competición:

- Individual, para G.R.D. y G.A.D.
- Conjuntos, para G.R.D.
- Por equipos, para G.R.D. y G.A.D.

Asimismo, también varía si se refiere a la clasificación según la evolución de obtención de notas en el transcurso de la competición:

- Final Individual de cada aparato.
- General Individual por aparatos.
- Final de cada Ejercicio de Conjuntos, sólo para G.R.D..
- General de Conjuntos, sólo para G.R.D..

A continuación, se analiza la vía para obtener el diez en los Ejercicios Individuales, tanto en Gimnasia Artística Deportiva Masculina y Femenina como en Gimnasia Rítmica Deportiva, según los Códigos o Reglamentos de competición de la Federación Internacional de Gimnasia (1997). Tablas nº 5, 6 y 7.

**REPARTO DE LOS PUNTOS EN  
GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA MASCULINA**

**Nota Jurado A** (1 Asistente Técnico + 1 Juez). Composición.

|                 |          |
|-----------------|----------|
| Dificultad      | 2,40     |
| Ex. Específicas | 1,20     |
| Bonificaciones  | 1,40     |
|                 | ———      |
| Total           | 5 puntos |

**Nota Jurado B** ( 6 Jueces). Ejecución.

|            |          |
|------------|----------|
| Técnica y  |          |
| Compostura | 5 puntos |

**NOTA FINAL del Ejercicio:**

**Nota Final J A + Nota Final J B = 10 puntos**

(A esta nota se le aplican las deducciones del Jefe de Jurado del Aparato)

**Tabla nº 5 . Reparto de los puntos en Gimnasia Artística Deportiva Masculina.**

**REPARTO DE LOS PUNTOS EN  
GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA FEMENINA**

1 Juez Experta

1 Juez Árbitro

4 Jueces

|                          |           |
|--------------------------|-----------|
| Partes de Valor          | 3.00      |
| Requisitos Especiales    | 1.40      |
| Bonificaciones           | 1.00      |
| Composición              | 0.60      |
| Ejecución y Presentación | 4.00      |
|                          | <hr/>     |
| Total                    | 10 puntos |

**NOTA FINAL del Ejercicio = 10 puntos**

(A esta nota se le aplican las deducciones del Juez Árbitro del Aparato)

**Tabla nº 6 . Reparto de los puntos en Gimnasia Artística Deportiva Femenina.**

**REPARTO DE LOS PUNTOS EN GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA**

**Nota de COMPOSICIÓN:** Jurado A (mínimo 4 jueces)

Jurado A1 Valor Técnico 5 puntos

Jurado A2 Valor Artístico 5 puntos

---

Total 10 puntos

**Nota de EJECUCIÓN:** Jurado B (mínimo 3 jueces)

Jurado B 10 puntos

**NOTA FINAL del Ejercicio:**

**V.T + V.A + Ejecución**

(A estas notas se le aplican las deducciones de la Juez Responsable)

**Nota Final C + Nota Final E = 20 puntos**

Tabla nº 7. Reparto de los puntos en Gimnasia Rítmica Deportiva.



### 2.3.6)- PENALIZACIONES.

El tipo y valor de las Penalizaciones en Gimnasia corresponde a:

- |                           |                            |
|---------------------------|----------------------------|
| - Pequeñas incertidumbres | 0,05 puntos                |
| - Faltas leves            | 0,10 puntos                |
| - Faltas medianas         | 0,20 puntos                |
| - Faltas graves           | 0,30 puntos                |
| - Otras                   | 0,50 puntos hasta 1 punto. |

En Gimnasia existen numerosas causas por las que se puede penalizar a un/a gimnasta, pudiendo agrupar, en cierto modo, los conceptos de penalización en:

- Faltas generales
- Faltas de composición
- Faltas de ejecución
- Faltas de compostura (sólo en Artística)

#### **Penalizaciones Generales:**

Por un lado están las faltas de disciplina o la no adaptación a las normas durante el transcurso de la competición, externas a los Ejercicios en sí, que se pueden denominar penalizaciones generales. Estas penalizaciones las aplica sólo la juez responsable de la competición que en el caso de la Gimnasia Rítmica Deportiva es la Juez nº1 del Jurado A1.

Ejemplos de Penalizaciones Generales:

- Presentación prematura o tardía de la gimnasta: 0,50 p.
- Atuendo del gimnasta o de la gimnasta no reglamentaria: 0,20 p.
- Aparato no conforme a las normas oficiales: 0,30 p.
- Música no reglamentaria: 0,50 p.
- Comunicación del entrenador con el gimnasta, el músico o los jueces: 0,50 p.

**Penalizaciones de Composición y de Ejecución:**

Por otro lado, existen faltas intrínsecas al Ejercicio, las cuales corresponden a la Composición y a la Ejecución, que serán aplicadas por todos y cada uno de los jueces del jurado correspondiente. A continuación se muestran algunos ejemplos de penalizaciones referidas a la composición y a la ejecución.

Ejemplos de Penalizaciones de Composición:

- Ausencia de una dificultad.
- Abuso de una misma dificultad.
- Dificultad corporal realizada con aparato estático.
- Ausencia o insuficiencia de un grupo de estructura o grupo de elemento de un aparato.

### Capítulo III

Ejemplos de Penalizaciones de Ejecución:

- Falta de amplitud en la forma del elemento: 0,10 p.
- Pérdida del aparato y recuperación tras dos o tres pasos: 0,20 p.
- Pérdida de equilibrio con caída: 0,50 p.
- Postura incorrecta durante el Ejercicio: 0,30 p.
- Posición estática prolongada del gimnasta: 0,10 p.

#### **Penalizaciones de Compostura:**

Este tipo de penalizaciones se da tanto en la composición como en la ejecución. Ejemplos de ellas:

- Flexionar los brazos.
- Mala posición del gimnasta.

### **3.- ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LA GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA FEMENINA Y LA GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.**

En este apartado nos ocuparemos de aquellos aspectos organizativos de las dos modalidades de Gimnasia Deportiva que nos ocupan en nuestra investigación: la Gimnasia Artística Deportiva Femenina y la Gimnasia Rítmica Deportiva.

### 3.1.- TIPOS DE CAMPEONATOS.

La Federación Internacional de Gimnasia es el organismo responsable de coordinar a todas las Federaciones Nacionales de todos los países de cualquier parte del mundo. Una de sus funciones es la de favorecer vínculos de intercambio entre todas ellas motivo por el que organiza periódicamente una serie de campeonatos a los que acude una representación de cada país. Los Campeonatos organizados por esta Federación son fundamentalmente los Mundiales y los Europeos para las diversas modalidades que dependen de ella.

Los Campeonatos del Mundo vienen realizándose cada dos años desde 1934 para la Gimnasia Artística Deportiva Femenina y desde el año 1963 para la Gimnasia Rítmica Deportiva, con una categoría absoluta que corresponde a la Senior. Los Campeonatos Europeos en cambio disponen de un campeonato para la categoría absoluta y de otro campeonato para la categoría Junior, celebrándose con una periodicidad de dos años, de tal modo que van alternándose sucesivamente cada año, un año se celebra el mundial y al año siguiente se celebra el europeo.

Otros campeonatos de nivel relevante a nivel internacional, además de los Juegos Olímpicos representativos de la Gimnasia Artística Deportiva Femenina pueden servir de ejemplo: la Copa de América (USA), el Torneo de Bercy (Francia), el Torneo Cottbus (Alemania), el Torneo Avignon (Francia), el Torneo Blume o el Grand Prix. Estos Torneos suelen realizarse para poner a prueba la evolución de las gimnastas y en algunos casos pueden incluso ser clasificatorios para otro campeonato posterior. Por ejemplo, en los Campeonatos Mundiales sólo

### Capítulo III

participan los 12 mejores equipos. Destacar que la Gimnasia Artística Deportiva Femenina española está de suerte puesto que destaca entre los seis primeros clasificados.

La Gimnasia Rítmica Deportiva se ve representada a este nivel por las Copas de Kalamata (Grecia), Bedapest (Hungría) y los Torneos como el de Zaragoza (España), el Aro de Oro en Sofía (Bulgaria), Shismanova en Sofía (Bulgaria), el de Corbeil (Francia) o Prato en Italia.

Con objeto de fomentar el desarrollo de la práctica de la Gimnasia Deportiva, las Federaciones Nacionales a su vez, organizan unos campeonatos dentro de sus fronteras como suele ser el caso de los Campeonatos Nacionales en todas sus variedades, las Copas de España y otros de cara al exterior como por ejemplo los Torneos Internacionales para todas las modalidades, como el Torneo Blume, los Encuentros España-Rumanía tan importantes para la Gimnasia Artística Deportiva Femenina o el Torneo de Zaragoza para la Gimnasia Rítmica Deportiva.

Para elaborar las normas de funcionamiento y desarrollo de estos campeonatos existen constituidos una serie de Comités Técnicos correspondientes a cada una de las modalidades. Estos Comités Técnicos toman acuerdos y deciden cuestiones como por ejemplo el programa de competición para un periodo de tiempo que suele adaptarse al programa olímpico. Posteriormente, las Federaciones Nacionales de Gimnasia en cada país elaboran las normas para sus campeonatos ajustándose a ese programa general dictaminado por la Federación Internacional de Gimnasia.

En este estudio se hará mención especial a aquellos campeonatos que se organizan en España de costumbre y que coinciden preferentemente en los que las gimnastas de la muestra participaron. A pesar de que contábamos con gimnastas de nivel internacional se intentó a la hora de recogida de datos, tomar los resultados que fueran más significativos a nivel interno de nuestro país. También habrá que tener en cuenta que precisamente el año 1997, año posterior y durante el cual se recogió la información de la muestra fue un periodo de grandes cambios para la estructura organizativa de los campeonatos.

### **3.1.1.- Para la Gimnasia Artística Deportiva Femenina.**

A nivel del territorio nacional existe una gran variedad de Campeonatos de España que para la Gimnasia Artística Deportiva Femenina son los siguientes por orden de nivel:

- C. España Individual A
- C. España Individual B
- C. España de Clubes
- C. España de Selecciones Autonómicas
- C. Nacional de Gimnasia de Base :
  - Promoción
  - Iniciación

### Capítulo III

Los Campeonatos de España son los de máximo nivel siendo los más destacados los de Selecciones Autonómicas, el de nivel A y el de Clubes. Los campeonatos nacionales de nivel B pertenecen a un nivel ligeramente inferior variando en algunos aspectos del programa de participación.

Todos ellos tienen sus correspondientes fases provinciales, autonómicas y finales, realizándose una vez al año cada uno de ellos. Las gimnastas clasificadas van superando fases hasta llegar a la final, correspondiendo esta clasificación a tres gimnastas por categoría y provincia para la fase autonómica y a tres gimnastas de cada comunidad por categoría para pasar a la fase final.

Con el objeto de ofrecer participación en la competición a las gimnastas que debutan, las Federaciones Territoriales han organizado hasta el momento otros campeonatos para iniciar y ayudar a las gimnastas a promocionarse en un nivel muy básico. Estos campeonatos hasta este año tenían sólo carácter autonómico y cada federación les atribuía un nombre que va variando en cada caso, por ejemplo:

- En Cataluña, existe un único campeonato para este nivel que corresponde a la:  
Copa Catalana.
  
- En la Comunidad de Madrid, existen varios niveles que de mayor a menor son:  
Copa Madrileña.  
Deuco.  
Iniciación.

- En la Comunidad Valenciana:

Promoción Promesas.

- En las Comunidades de Asturias, País Vasco y Navarra:

Promoción Promesas.

A partir de este año 1998, estas competiciones de ámbito regional y autonómico van a tener una fase nacional o final correspondiendo ésta al Campeonato Nacional de Gimnasia de Base que a su vez tendrá en cuenta dos niveles:

- Iniciación.

- Promoción.

El Campeonato de Iniciación tiene un nivel intermedio, está enfocado a las gimnastas cuyas aspiraciones son las de participar en un Campeonato de España, siendo éste el paso intermedio entre la Promoción y el Nivel B. El Campeonato de Promoción se corresponde con un nivel ligeramente inferior, destinado a las gimnastas que practican la gimnasia a un nivel elemental. En resumen, se pueden considerar en general a todas estas gimnastas que comienzan en la competición, tanto a nivel de Iniciación como de Promoción como las anteriores Promesas, desterrando de esta manera, la diversidad de nombres con los que se hacía referencia a los mismos en cada una de las comunidades.



Otras competiciones oficiales desde el punto de vista de la organización son los Juegos Escolares, que en un principio tienen un nivel posiblemente equiparable con los anteriores de Promesas en alguna de sus fases como se verá posteriormente o incluso poseen un nivel inferior.

Por último, se podrían nombrar aquellos campeonatos que organizan los Municipios, Clubes Deportivos u otras Entidades Deportivas que podríamos clasificar con el nombre de Amistosos con el fin de reunir a una serie de gimnastas con un objetivo concreto y en un momento también determinado. En algunos casos, éstos pueden alcanzar un nivel bastante elevado, como el Campeonato de la Villa de Móstoles de Madrid que supera en nivel a la Copa Madrileña.

### **3.1.2.- Para la Gimnasia Rítmica Deportiva.**

Para la Gimnasia Rítmica Deportiva los Campeonatos de España son los que se detallan a continuación:

- C. España Individual Absoluto (Nivel A).
- C. España de Clubes y Autonomías.
- C. España de Conjuntos.

En esta modalidad de gimnasia también existen Campeonatos de Base o Promesas pero la diferencia con respecto a la Gimnasia Artística Deportiva

Femenina es que sólo tienen fases provinciales y autonómicas, estando organizadas por la Federación Territorial correspondiente. Estos campeonatos se suelen corresponder con un nivel de promoción y/o de iniciación y se pueden enumerar los siguientes:

- En Cataluña, existen dos campeonatos para este nivel que corresponde de mayor a menor nivel a:

Trofeo Primavera.

Copa Catalana (Individual).

Copa Catalana (Conjuntos).

- En la Comunidad de Madrid, existen varios niveles que de mayor a menor son:

Promoción Promesas.

- En la Comunidad Valenciana,

Trofeo Federación (Individual).

Trofeo Promesas (Individual).

Trofeo Otoño (Conjuntos).

También en esta modalidad, el Campeonato de Promoción tiene un nivel intermedio y el de Iniciación se corresponde con un nivel ligeramente inferior, considerando en general a todas estas gimnastas que comienzan en la competición como Promesas al igual que en la modalidad de Artística.

Por último, nombrar que en la Gimnasia Rítmica Deportiva también existen Campeonatos Amistosos tanto de bajo como de alto nivel y Juegos Escolares. Los Juegos Escolares suelen tener un nivel más bajo que los de Promesas aunque no siempre un nivel se estanca y no ocurre lo mismo en todas las comunidades. En el caso de la Comunidad Valenciana, esta competición escolar está adquiriendo mucho nivel debido al lugar que ocupa ésta en los Campeonatos Nacionales.

### **3.2.- PARTICIPACIÓN, CATEGORÍAS DE EDADES Y PROGRAMAS DE COMPETICIÓN.**

Todas las gimnastas que participan en los campeonatos oficiales organizados por la Federación de Gimnasia deben estar en posesión de la licencia federativa anual correspondiente. Del mismo modo, los técnicos que inscriben a las gimnastas también deben poseer su licencia del estamento de técnicos o entrenadores. Las gimnastas pueden participar perteneciendo a un club o lo pueden hacer como gimnastas independientes. También los clubes deberán estar registrados en la sección administrativa de deporte del Ministerio de Cultura, Educación y Ciencia.

Las gimnastas pueden participar libremente en el tipo de campeonato que consideren oportuno a criterio de su entrenador/a pero en algunos casos éstas tienen restricciones de participación en algunos de ellos, por lo que se deben someter a la normativa técnica anual de cada federación y para cada uno de los

campeonatos. Como ejemplo puede servir, que las gimnastas que participaron en una fase provincial de un Campeonato de España no pueden participar en un Campeonato de nivel Promesas, o bien si una gimnasta se clasifica en la fase provincial del Campeonato Individual Absoluto de nivel A no puede formar parte de un equipo para el Campeonato de Clubes.

En las fases Autonómicas de los Campeonatos de España sólo pueden participar aquellas gimnastas que se clasificaron en la fase previa provincial que por regla general corresponde a los tres primeros puestos por cada categoría o a los tres primeros equipos de cada categoría. En la fase final participan las gimnastas que se clasificaron en la fase previa autonómica o el equipo clasificado por comunidad.

En los campeonatos de Promesas o de Iniciación, el organismo organizador tiene potestad para dictaminar el criterio de clasificación. Normalmente sigue el mismo criterio que para los anteriores campeonatos aunque en el caso de aquellos con mucha participación, como es el ejemplo de la Copa Catalana o los Trofeos Promesas Individuales en Gimnasia Rítmica, se suelen clasificar en las primeras fases, la mitad de las participantes más una, para fomentar la participación.

Ajustándose al programa general dictaminado por la Federación Internacional de Gimnasia, las Federaciones Nacionales de cada país elaboran las normas para los campeonatos del ámbito de su competencia. De esta manera, las gimnastas están agrupadas en categorías de edades, teniendo en cuenta el año de nacimiento.

### Capítulo III

Partiendo de que en los Campeonatos del Mundo o Europeos es necesario que las gimnastas participantes tengan 16 años y para los Campeonatos de Europa Junior la edad oscila entre 14 y 15 años, en los Campeonatos Nacionales, cada Federación establece estas categorías que varían ligeramente para la modalidad de Gimnasia Artística y para la modalidad de Gimnasia Rítmica, siendo las que rigen estas agrupaciones de gimnastas en los campeonatos más destacados las que se pueden apreciar en la Tabla nº 8 correspondiente a las categorías de edades para cada modalidad.

| <b>CATEGORÍA</b> | <b>ARTÍSTICA</b>    | <b>RÍTMICA</b>      |
|------------------|---------------------|---------------------|
| <b>ALEVÍN</b>    | 9, 10 y 11 años     | 9 y 10 años         |
| <b>INFANTIL</b>  | 12 y 13 años        | 10, 11 y 12 años    |
| <b>JUNIOR</b>    | y 15 años           | 12, 13 y 14 años    |
| <b>JUVENIL</b>   | 14 y 15 años        | 15 años en adelante |
| <b>SENIOR</b>    | 16 años en adelante | 15 años en adelante |

Tabla nº 8 : Categorías de edades para cada modalidad.

Además de las anteriores, existen dos categorías correspondientes a la **Primera Categoría** y la **Categoría de Honor** que responden al nivel adquirido por las gimnastas y no a la edad.

La Primera Categoría sólo existe para gimnastas de Nivel A o de un nivel superior para ambas modalidades. En Rítmica es una categoría a la que se accede en función de la clasificación obtenida el año anterior entre los tres primeros puestos de la competición siendo las gimnastas que pueden acceder a ella las siguientes: gimnastas del último año en la categoría Junior y las gimnastas de la categoría Juvenil. En los campeonatos de nivel A esta Primera Categoría y la categoría Senior coinciden. En Artística ser de Primera Categoría responde al nivel A. La Categoría de Honor está formada para ambas modalidades por las gimnastas que pertenecen a la Selección Nacional.

Para la participación en los Campeonatos de Iniciación o Amistosos, algunas federaciones u organismos pueden tener en cuenta otras categorías para las niñas más pequeñas. En este caso se puede hacer referencia a la categoría Benjamín (menores de 9 años) o incluso a la categoría Delfín (menores de 7 años en la Comunidad de Madrid).

Las categorías de edades para los niveles de Promoción y de Iniciación para la Gimnasia Rítmica Deportiva son las mismas que las especificadas anteriormente pero para la Gimnasia Artística Deportiva Femenina son las que se pueden observar en la Tabla nº 9.

| NIVEL PROMOCIÓN          | NIVEL INICIACIÓN         |
|--------------------------|--------------------------|
| P.1: Hasta 10 años       | N.1: Hasta 10 años       |
| P.2: 11 a 12 años        | N.2: 11 a 12 años        |
| P.3: 13 años en adelante | N.3: 13 años en adelante |

Tabla nº 9. Categorías de edades para los Campeonatos de Base en la Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

En los Campeonatos de Promoción o Promesas no siempre existe la posibilidad de participar en todas las categorías pues se supone que debido al nivel y el objetivo que persiguen no van dirigidos a gimnastas muy mayores, por lo que en Trofeos como el Promesas, el Federación y el de Otoño no se contemplan la categoría Senior. Tampoco los Juegos Escolares dan opción a las categorías Juvenil y Senior.

En cuanto al programa de competición y a las exigencias técnicas varía de unas competiciones a otras. Por norma general, los Campeonatos Mundiales y los Europeos siguen el programa olímpico. Los Campeonatos Nacionales también están indirectamente afectados por las decisiones de los diferentes Comités Técnicos Internacionales que elaboran los programas y como consecuencia por el programa olímpico. Para cada tipo de campeonato existe una normativa, pudiendo diferir la participación en uno o varios aparatos para cada categoría. Otra diferencia

puede estar en la participación con ejercicios libres u obligatorios en el caso de la Gimnasia Artística según las categorías.

De este modo, en los Campeonatos de España de Gimnasia **Artística** Deportiva, en todos sus tipos y niveles el programa de competición está formado por la participación en todos los aparatos: suelo, salto, barra de equilibrio y paralelas asimétricas. Existen algunas diferencias que se exponen a continuación:

- Para los Campeonatos de España de Nivel A, los Ejercicios son libres en todas las categorías.

- Para los Campeonatos de España de Nivel B, los Ejercicios son libres en las categorías Junior y Senior. Para las categorías Alevín e Infantil los Ejercicios son obligatorios.

- Para los Campeonatos de España de Clubes, los Ejercicios son libres en todas las categorías.

- Para los Campeonatos de España de Selecciones Autonómicas, los Ejercicios son libres en todas las categorías.

- Para la Copa de España, los Ejercicios son libres en una sola categoría absoluta.

- Para los Campeonatos Nacionales de Iniciación y de Promoción, los Ejercicios son obligatorios, con un nivel de dificultad sencillo y progresivo adaptado a cada una de las categorías.



### Capítulo III

En los Campeonatos de Clubes y en los de Selecciones Autonómicas los equipos están formados por cinco gimnastas que pueden pertenecer a diferentes categorías. Para la clasificación por equipos se contabilizan las tres mejores notas de cada aparato y participan cuatro gimnastas por aparato. Se puede competir con cinco gimnastas de forma que no es obligatorio que las gimnastas que participan en un aparato sean las mismas para el resto.

En la Copa de España, la inscripción está abierta a todas las gimnastas con capacidad de competición en función del programa técnico propuesto, independientemente de su categoría por edad ya que sólo existe una categoría absoluta.

Como se puede apreciar, la nueva normativa respecto al Nivel Base pretende unificar la diversidad de criterios y plantear unas nuevas exigencias a las gimnastas principiantes para que se incorporen al uso de los aparatos desde muy temprana edad.

Esto mismo no ocurre en la Gimnasia Rítmica Deportiva, en donde el criterio está planteado de forma diferente. En los Campeonatos de España, las gimnastas realizan Ejercicios libres en los aparatos que la Federación Nacional determina para cada categoría, éstos varían en función del programa olímpico, de los mundiales y de los europeos. Por ejemplo, el programa de este año 1998 es el que se especifica en la Tabla nº 10. Destacar que cada año pueden variar los aparatos en las categorías superiores pero no en las categorías Alevín e Infantil. El número de Ejercicios nunca varía.

| CATEGORÍA       | INDIVIDUAL                  | CONJUNTOS                  |
|-----------------|-----------------------------|----------------------------|
| ALEVIN          | Manos Libres y Pelota       | 6 Manos Libres             |
| INFANTIL        | Manos Libres, Cuerda y Aro  | 6 Manos Libres y 6 Pelotas |
| JUNIOR          | Cuerda, Aro, Pelota y Cinta | 5 Cintas                   |
| JUVENIL         | Aro, Pelota, Mazas y Cinta  | 3 Aros y 2 pares de Mazas  |
| SENIOR/1ª/HONOR | Cuerda, Aro, Mazas y Cinta  | 5 pares de Mazas           |

Tabla nº 10 . Programa de Ejercicios Libres para los Campeonatos de España de Gimnasia Rítmica Deportiva.

En los Campeonatos de Clubes y Autonomías, cada club puede participar con un mínimo de dos gimnastas y un máximo marcado para cada categoría (alevín 2, infantil 3, Junior y Juvenil 4). La suma de todos los Ejercicios determinará la clasificación por clubes y categorías. La suma de todos los clubes determinará la clasificación por autonomías y categorías.

Cada campeonato tiene una normativa establecida con las exigencias técnicas en cuanto a las dificultades que se deben realizar en las composiciones que a su vez están establecidas en los Códigos de Puntuación de la Federación Internacional de Gimnasia (F.I.G.). Para los Campeonatos de Base, como los de Promesas, Iniciación, ect. Se suele seguir el programa y la normativa técnica del Campeonato de España aunque con pequeñas variaciones que se elaboran a criterio de cada federación. Como ejemplo, cabe citar que en la Comunidad Valenciana para el Trofeo de Otoño sólo existe tres categorías correspondientes a la alevín, la infantil y la junior, pero sólo pueden realizar dificultades técnicas de nivel A en las composiciones de sus Ejercicios.



---

**SEGUNDA PARTE:**

**ANÁLISIS EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO IV:**

# **DISEÑO METODOLÓGICO**



## **1.- PLANTEAMIENTO BÁSICO DEL PROBLEMA.**

### **1.1.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.**

El principal objetivo de la presente investigación consiste en analizar las relaciones que se establecen entre las perspectivas situacionales y disposicionales de meta con las variables de bienestar psicológico y de rendimiento deportivo en la Gimnasia Rítmica y Artística.

#### **1.1.1.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- a. Analizar las características demográficas, antropométricas, de historial y de nivel de rendimiento deportivo de las gimnastas de Rítmica y de Artística.
- b. Analizar las características de las orientaciones disposicionales y situacionales de las perspectivas de meta, así como de las creencias sobre las causas del éxito en la Gimnasia Rítmica y Artística.
- c. Analizar las características de las variables de bienestar psicológico en las gimnastas de Rítmica y Artística.



#### Capítulo IV

- d. Analizar las relaciones entre la variable categoría con las variables: peso, talla, horas de entrenamiento semanales, edad de comienzo a practicar gimnasia y edad de comienzo a competir en gimnasia de las gimnastas de Rítmica y de Artística.
- e. Analizar las relaciones entre la variable nivel de rendimiento con las variables: categoría, peso/categoría, talla/categoría, horas de entrenamiento semanales, años de experiencia practicando gimnasia y años de experiencia compitiendo en gimnasia de las gimnastas de Rítmica y de Artística.
- f. Analizar las relaciones entre las orientaciones de meta (disposicional y situacional) con las creencias de las causas del éxito y las variables de bienestar psicológico en las gimnastas de Rítmica y Artística.
- g. Analizar las relaciones entre la variable de bienestar psicológico estima corporal y la variable antropométrica peso corporal.
- h. Analizar las relaciones entre las orientaciones de meta (disposicional y situacional) las variables de bienestar psicológico con la variable nivel de rendimiento.

## 1.2.- HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

### **Hipótesis 1**

La categoría de las gimnastas estará relacionada positivamente con el peso, la talla, las horas de entrenamiento semanales, la edad de comienzo a practicar y la edad de comienzo a competir en Gimnasia.

### **Hipótesis 2**

El nivel de rendimiento de las gimnastas estará relacionado positivamente con las horas de entrenamiento semanales, con los años de experiencia practicando y con los años de experiencia compitiendo en Gimnasia.

### **Hipótesis 3**

El clima motivacional de implicación en la tarea estará relacionado positivamente con el bienestar psicológico, mientras que el clima motivacional de implicación en el ego estará relacionado negativamente con el bienestar psicológico, tanto para la Gimnasia Artística como para la Gimnasia Rítmica. Concretamente:

### **Hipótesis 3 A**

Cuando las gimnastas entrenen en un gimnasio en el que se genere un clima de implicación en la tarea tendrán una buena imagen corporal, una buena autoestima global, una alta diversión y bajos índices de stress.

### **Hipótesis 3 B**

Cuando las gimnastas entrenen en un gimnasio en el que se genera un clima de implicación al ego tendrán una imagen corporal pobre, una baja autoestima global, poca diversión y altos índices de stress.

### **Hipótesis 4**

Las orientaciones situacionales y disposicionales de meta estarán relacionadas con la creencia de que el éxito en la Gimnasia Artística y Rítmica se consigue a través de la apariencia, el esfuerzo y la superioridad. Concretamente:

#### **Hipótesis 4 A**

Cuando las gimnastas estén orientadas hacia la tarea creerán que el éxito se consigue a través del esfuerzo.

#### **Hipótesis 4 B**

Cuando las gimnastas estén orientadas al ego creerán que el éxito se consigue a través de la apariencia y la superioridad.

#### **Hipótesis 4 C**

Cuando las gimnastas perciban un clima de implicación en la tarea creerán que el éxito se consigue a través del esfuerzo.

#### **Hipótesis 4 D**

Cuando las gimnastas perciban un clima de implicación al ego creerán que el éxito se consigue a través de la apariencia y la superioridad.

**Hipótesis 5**

La estima del cuerpo de las gimnastas estará relacionada con su peso, de forma que a menor peso, mayor estima corporal.

**Hipótesis 6**

El nivel de rendimiento de las gimnastas estará relacionado con la diversión practicando gimnasia de forma que las gimnastas de un nivel de iniciación (nivel de rendimiento bajo) será las que más se diviertan.

**Hipótesis 7**

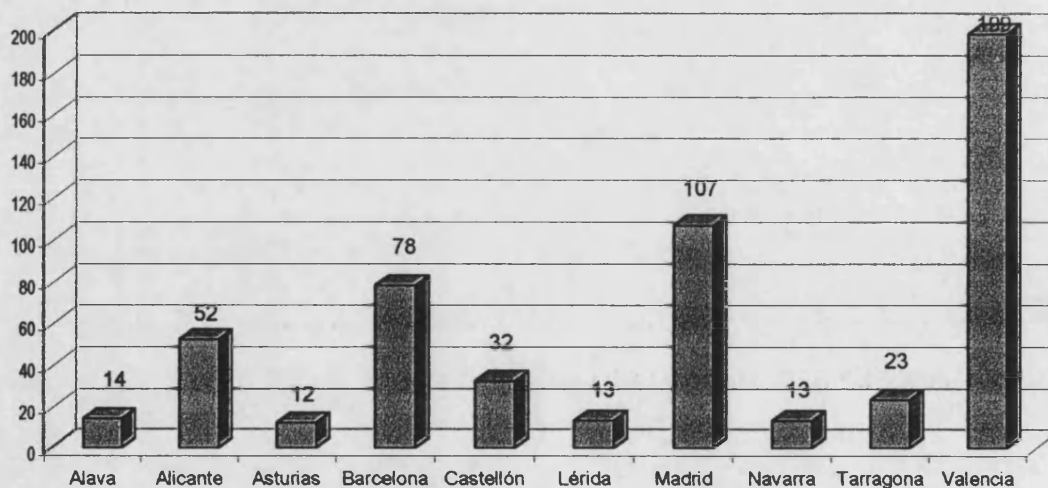
El nivel de rendimiento de las gimnastas estará relacionado con los índices de stress de forma que los niveles de rendimiento medios estarán asociados a mayores índices de stress.

## 2.- METODOLOGÍA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

### 2.1.- MUESTRA.

#### 2.1.1.- Muestra General.

La muestra de la presente investigación está compuesta por gimnastas de las modalidades femeninas de Gimnasia Artística Deportiva y Gimnasia Rítmica Deportiva. Las gimnastas, todas ellas del sexo femenino, procedían del universo deportivo correspondiente a 57 clubes ubicados en 43 localidades de 10 provincias diferentes, pertenecían a diversas federaciones territoriales españolas, estaban en posesión de la licencia federativa correspondiente y participaban en competiciones oficiales organizadas por las diferentes Federaciones de Gimnasia (Española y Territoriales).

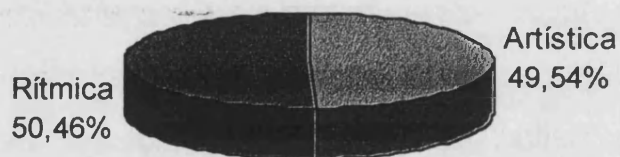


Gráfica nº 4. Número de sujetos de la muestra total para cada provincia.

El tipo de muestreo se realizó previa consulta a la Federación Española de Gimnasia acerca de qué comunidades eran las que tenían mayor nivel en competición de todo el territorio español. La Federación nos informó que para la Gimnasia Artística, las provincias con mayor nivel eran por orden alfabético: Alava, Alicante, Asturias, Barcelona, Madrid, Mallorca, Navarra y Valencia. De entre todas ellas se incluyó, Castellón por motivos de proximidad y por pertenecer a la Comunidad Valenciana, puesto que había niñas de Alicante y de Valencia. La única provincia de nivel que se excluyó fue Mallorca por las dificultades de desplazamiento y porque con las de la península ya alcanzábamos un total de 269 gimnastas. En el caso de la Rítmica, la Federación Española informó que el nivel es mayor y más homogéneo que en la Artística para todas las comunidades y que la Comunidad Valenciana (Alicante, Castellón y Valencia) es la de mayor nivel en cuanto a calidad y cantidad. Por lo que se decidió seleccionar además de la Comunidad Valenciana a las comunidades de Madrid y de Cataluña por motivos de proximidad a la muestra de Artística y porque también disponen de buen nivel técnico. De este modo, las provincias seleccionadas fueron las siguientes: Alicante, Barcelona, Castellón, Lérida, Madrid, Tarragona y Valencia. Quedaron excluidas otras provincias como Tenerife, Valladolid o Zaragoza que también poseen un buen nivel puesto que ya disponíamos de una muestra satisfactoria. Además de la elección de las comunidades o provincias con mayor nivel, otro criterio que se siguió para la selección de la muestra fue el de que las gimnastas tuvieran una experiencia de al menos un año participando en competiciones.

#### Capítulo IV

La muestra estaba compuesta por 543 jóvenes gimnastas, con una media de edad de 11,71 años (D.T. = 2,38). Las edades estaban comprendidas entre los 6 y los 21 años. Las edades de 10, 11 y 12 obtuvieron las mayores frecuencias, representando un porcentaje global del 45 %, a continuación se situaron las de 13 y 14 años que representaron un 22 %, seguidas de los 9 y 15 años con un 10 y un 9 % respectivamente. El 95 % de los casos estaban por debajo de los 15 años. La proporción de las gimnastas de Artística y las gimnastas de Rítmica de la muestra fue aproximadamente la misma: 269 gimnastas para la Artística que representa el 49,54 % y 274 para la Rítmica que representa el 50,46 % de la muestra total. Estos porcentajes se pueden observar en la gráfica nº 5.



Gráfica nº 5. Porcentajes para las muestras de las dos modalidades de gimnasia de la muestra total.

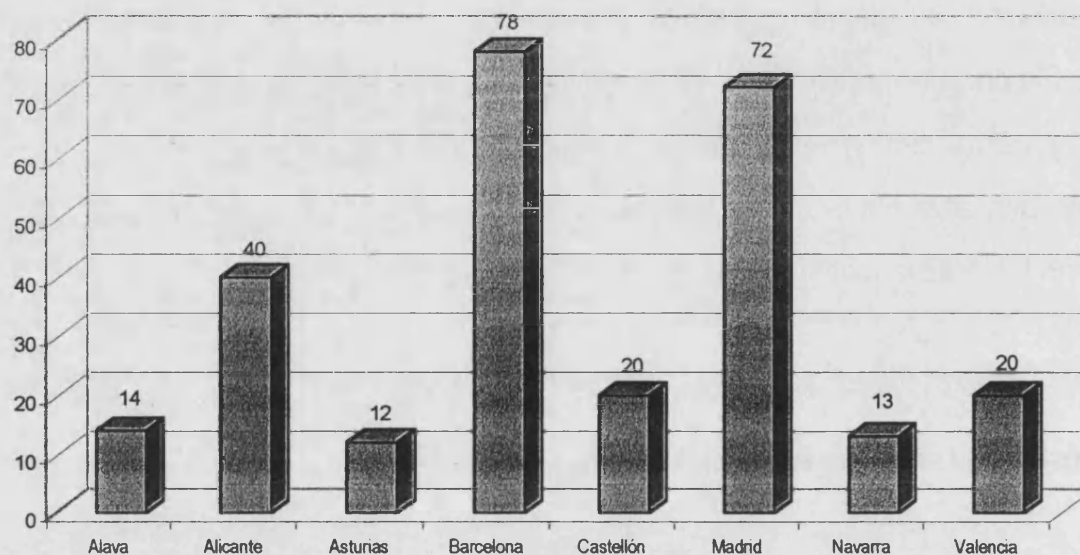
La distribución de edades se hizo en función de las categorías para cada modalidad, de tal manera que hubiese representación de todas ellas. A pesar de que las edades no son las mismas para cada modalidad se puede observar que las categorías Alevín y la Infantil fueron las que obtuvieron las mayores frecuencias tanto en la muestra de Gimnasia Artística (ver tabla nº 98, pág. 275) como en la muestra de Gimnasia Rítmica (ver tabla nº 114, pág. 300) lo que indica que alrededor del 50 % de la muestra total se situaba entre los 9 y los 13 años.

### **2.1.2.- Muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.**

De estas 543 jóvenes gimnastas, 269 pertenecían a la modalidad de Gimnasia Artística Deportiva Femenina. Estas procedían de 31 clubes situados en las provincias de Alava, Alicante, Asturias, Barcelona, Castellón, Madrid, Navarra y Valencia, de entre los que 16 clubes pertenecían a capitales y 15 a poblaciones. Barcelona, Madrid y Alicante fueron las capitales con mayores frecuencias obtenidas tal como se observa en la gráfica nº 6.

Las gimnastas de Artística estaban comprendidas entre los 6 y los 21 años. Un 58 % indicó que la muestra estaba formada por niñas entre 9 y 12 años fundamentalmente. La edad media para la muestra de Artística fue de 11,39 años (D.T. = 2,6).





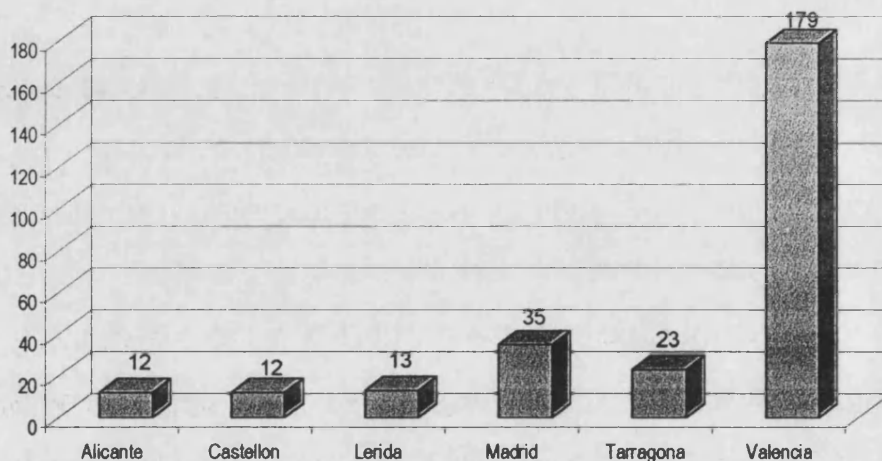
Gráfica nº 6. Número de sujetos por provincias para la muestra de G.A.D.F.

Las gimnastas representaron a todas las categorías: el 0,4 % a la Delfín, el 12,3 % a la Benjamín, el 35,3 % a la Alevín, el 25,7 % a la Infantil, el 8,2 % a la Junior, el 8,2 % a la Juvenil, el 6,7 % a la Senior y la Primera categoría se vió representada por el 3,3 %. Destacar que 14 gimnastas pertenecían a selecciones autonómicas y 10 gimnastas a la selección nacional, siendo estos datos representativos de un 8,9 % del total de la muestra de Gimnasia Artística.

### 2.1.3.- Muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

De estas 543 jóvenes gimnastas, 274 pertenecían a la modalidad de Gimnasia Rítmica Deportiva. En principio se seleccionaron los clubes de la Comunidad Valenciana en donde el nivel de práctica era más elevado puesto que esta es una comunidad que obtiene los mejores resultados a nivel nacional, estando representada por un 74 % de esta muestra. El 26 % restante se obtuvo de las zonas más próximas a la recogida de datos para la muestra de Artística que ofrecían también un nivel de práctica y resultados en competición elevados. De este modo, las gimnastas procedían de 26 clubes situados en las provincias de Alicante, Castellón, Lérida, Madrid, Tarragona y Valencia, de entre los que 16 clubes pertenecían a poblaciones y 11 a capitales.

Las gimnastas de la muestra de Rítmica estaban comprendidas entre los 7 y los 17 años. Un 86 % indicó que la muestra estaba formada por niñas entre 10 y 15 años fundamentalmente. La edad media para la muestra de Rítmica fue de 12,04 (D.T. = 2,1).



Gráfica nº 7 . Número de sujetos por provincias para la muestra de G.R.D.

Las gimnastas estuvieron representadas en todas las categorías: el 0,7 % representó a la Benjamín, el 16,8 % a la Alevín, el 30,7 a la Infantil, el 29,2 % a la Junior, el 17,5 % a la Juvenil y el 5,1 a la Primera categoría (la categoría Senior coincidió en esta ocasión con las de Primera). Destacar que 16 gimnastas pertenecían a la selección autonómica de la Comunidad Valenciana y 1 a la selección nacional, siendo estos datos representativos de un 6,2 % de la muestra de Gimnasia Rítmica.

## **2.2.- PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS.**

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario anónimo autocumplimentado por las gimnastas en el propio entrenamiento y durante un periodo de 40 minutos.

Los cuestionarios se cumplimentaron en los diferentes clubes deportivos de Gimnasia Artística y de Gimnasia Rítmica de las 43 localidades de las provincias de: Alava, Alicante, Asturias, Barcelona, Castellón, Lérida, Madrid, Navarra, Tarragona y Valencia.

Durante la administración de los cuestionarios un investigador estuvo siempre presente. Se ha respetado escrupulosamente el anonimato de las gimnastas, reflejado en la introducción del propio cuestionario.

## **2.3.- DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES.**

En la tabla nº 11, se presentan las variables estudiadas, así como los distintos instrumentos utilizados para su medición. En el anexo nº 1, se han introducido todos los instrumentos utilizados en la presente investigación.

| CONSTRUCTOS            | INSTRUMENTOS  | VARIABLES   |
|------------------------|---|---|
| <b>Motivación</b>      | <p>PMCSQ-2<br/>Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2<br/>(<i>Newton &amp; Duda, 1993</i>)</p> <p>TEOSQ<br/>Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego en el Deporte<br/>(<i>Duda, 1989</i>)</p> <p>BACS<br/>Percepción de las Causas del Éxito<br/>(<i>Duda &amp; Nicholls, 1992</i>)</p> | <p>Clima-Tarea<br/>Clima-Ego</p> <p>Orientación a la Tarea<br/>Orientación al Ego</p> <p>Apariencia, Esfuerzo,<br/>Superioridad</p> |
| <b>Imagen Corporal</b> | <p>BES-C<br/>Escala de Estima Corporal<br/>(<i>Mendelson &amp; White, 1982</i>)</p>   | <p>Estima Corporal</p>  |
| <b>Autoestima</b>      | <p>SPP-C<br/>Escala de Competencia Percibida-Niños<br/>(<i>Harter, 1985</i>)</p>  | <p>Autovalía Global</p>   |
| <b>Diversión</b>       | <p>SCM<br/>Escala de Compromiso en el Deporte<br/>(<i>Scanlan et al., 1993</i>)</p>   | <p>Diversión en el Deporte</p>  |
| <b>Stress</b>          | <p>SSS<br/>Escala de Fuentes de Stress<br/>(<i>Gould, Horn, &amp; Spreeman, 1983</i>)</p>   | <p>Miedo al Fracaso<br/>Preocupación respecto a la Preparación<br/>Preocupación respecto al Resultado</p>                           |

Tabla nº 11 Variables psicológicas e Instrumentos de medida utilizados en la investigación.

Para llevar a cabo los objetivos de la investigación cuantitativa se utilizó la batería que estaba compuesta por los siguientes instrumentos:

- A.- Cuestionario sobre el Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2: PMCSQ-2 (ver pág. 471).
- B.- Escala de Estima Corporal para Niños: BES-C (ver pág. 472).
- C.- Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego: TEOSQ (ver pág. 473).
- D.- Escala de Competencia Percibida para Niños: SPP-C (ver pág. 474).
- E.- Escala de Compromiso en el Deporte (Diversión):SCM (ver pág. 475).
- F.- Escala de Fuentes de Stress: SSS (ver pág. 476).
- G.- Percepción o Creencias de las Causas del Éxito: BACS (ver pág. 477).
- H.- Datos demográficos de las gimnastas, antropométricos, de historial y rendimiento deportivo: Club de pertenencia, localidad y provincia. Fecha de nacimiento, edad y categoría. Pertenencia a alguna Selección (Autonómica o Nacional), Horas de entrenamiento diarias y semanales. Años de experiencia practicando y compitiendo. Edad de comienzo práctica y edad de comienzo en la competición. Tipo de Campeonato, lugar y fecha. Clasificación general y por aparatos (ver pág. 478).

Las siete primeras partes (de la A a la G) se incluyeron en la batería con el objetivo de medir las distintas variables psicológicas de los diferentes constructos sobre la motivación, imagen corporal, autoestima, diversión y stress que se dan en la Gimnasia. La octava parte estaba compuesta por la sección H y en ella se recogían datos de las gimnastas citados en el párrafo anterior.

### 2.3.1.- DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS.

#### 2.3.1.1.- *PMCSQ -2. Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2) (Newton & Duda, 1993).*

##### **Características del PMCSQ-2.**

El PMCSQ-2 mide las percepciones del clima motivacional predominante en un determinado contexto deportivo en dos dimensiones: clima implicado en la tarea o clima implicado en el ego.

A partir del trabajo sobre clima motivacional en el ámbito de la educación de Ames y Archer (1988), Seifriz, Duda y Chi (1992) desarrollaron un cuestionario para evaluar las percepciones del clima motivacional que funcionaban en el terreno deportivo, con jugadores de baloncesto de una escuela superior, concretamente el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ) (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire).

Apoyándose en el trabajo realizado por Walling, Duda y Chi (1993) con deportistas de competición pertenecientes al béisbol, baloncesto, softball y fútbol, Newton y Duda (1993) desarrollaron una nueva versión del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-2). Las autoras elaboraron mayor número de items, formulados a partir del modelo de medida que subyace al cuestionario.

Los resultados obtenidos (basados en los análisis factoriales, de fiabilidad y correlación item-total) ofrecieron finalmente un instrumento con 29 items que se agrupaban en seis factores. Estos fueron etiquetados como:

*Esfuerzo/Mejora* : se percibe que el entrenador refuerza el trabajar duro, haciendo lo mejor que uno puede, así como el desarrollo de las habilidades y de la mejora personal.

*Importancia de Rol* : se percibe que cada uno realiza una contribución, así como el papel que cada uno desempeña respecto a las rutinas del éxito.

*Aprendizaje Cooperativo* : se percibe que el entrenador valora la colaboración entre los atletas y desea que los atletas se ayuden mutuamente en el aprendizaje y la mejora de las habilidades.

*Reconocimiento Desigual* : se percibe que el entrenador ofrece más atención y refuerzo a los deportistas de mejor talento.

*Castigo por Errores* : se percibe que el entrenador responde negativamente a los errores.

*Rivalidad entre los miembros del grupo* : se percibe que el entrenador promueve la comparación social y la competición entre los deportistas del mismo grupo/equipo.

Se asumió que los tres primeros reflejaban un "task involved climate", esto es, un clima implicado en la tarea, mientras que los tres últimos factores fueron considerados "ego-involved", esto es, un clima de implicación en el ego.

Apoyándose en el trabajo realizado por Newton y Duda (1993), las mismas autoras (1997) analizaron la estructura jerárquica hipotetizada de la versión revisada del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2), utilizando el modelo de ecuación estructural.



## Capítulo IV

Las autoras utilizaron dos muestras. La muestra 1 estaba compuesta por 201 jugadoras de voleibol y de baloncesto, pertenecientes a 21 equipos de escuela superior. El análisis factorial exploratorio apoyó seis dimensiones, tres de ellas pertenecientes a la escala clima motivacional implicado en la tarea: esfuerzo/mejora (.83), importancia del rol (.77) y aprendizaje cooperativo (.66). Otras tres dimensiones pertenecientes a clima motivacional implicado en el ego: rivalidad intragrupo (.66), reconocimiento desigual (.93) y castigo por errores (.80). La fiabilidad interna para la dimensión clima implicado en la tarea fue de .87 y de .89 para el clima implicado en el ego. En lo que se refiere a la segunda muestra, ésta estuvo compuesta por 385 jugadoras de voleibol (entre 14 y 18 años), pertenecientes a 45 equipos que participaban en una competición nacional junior. Sus resultados apoyaron un modelo de medida compuesto por dos escalas (ego y task) que a su vez cada una de ellas comprendía tres subescalas. La fiabilidad interna para el conjunto de las escalas de clima implicado en la tarea y en el ego fue de .87 y .83 respectivamente. Las alphas de las subescalas fueron: aprendizaje cooperativo (.79), importancia del rol (.78), esfuerzo/mejora (.75), castigo por errores (.82), reconocimiento desigual (.86) y rivalidad intragrupo (.54).

En la versión definitiva de Newton y Duda (en revisión), el PMCSQ-2 consta de 29 items, según el cual, los items que saturan en las subescalas son los siguientes :

Aprendizaje cooperativo : (7 items) 6, 9, 14, 18, 19, 28 y 29.

Castigo por Errores : (5 items) 1, 7, 13, 16 y 24.

Reconocimiento Desigual : (6 items) 2, 11, 15, 20, 23 y 26.

Importancia de Rol : (4 items) 3, 4, 8 y 17.

Rivalidad entre los miembros del grupo : (3 items) 5, 10 y 21.

Esfuerzo/Mejora : (4 items) 12, 22, 25 y 27.

En nuestro país, concretamente en la Unidad de Investigación de Psicología del Deporte de la Universitat de València, se han realizado adaptaciones de este cuestionario a otros deportes como el tenis o el balonmano. En el caso del tenis, Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997) realizaron una investigación con tenistas hombres y mujeres que apoyó la estructura bifactorial del instrumento. El cuestionario que se aplicó en el citado estudio fue el PMCSQ-2, al que se le eliminaron los ítems que no se ajustaban a las características de este deporte, ya que al tratarse de un deporte individual como el tenis no tenían ningún sentido los aspectos relativos al equipo. Así se eliminaron los cuatro ítems de la subescala "Importancia del Rol" redactados para un deporte de equipo y un ítem de la subescala "Castigo por Errores", por no adaptarse a las características del tenis. Con esto el cuestionario se redujo a 24 ítems al ser eliminados los siguientes:

- 3.- En mi equipo, cada jugador aporta una contribución importante.
- 4.- En mi equipo, el/la entrenador/a cree que cada uno de nosotros somos claves para el éxito del equipo.
- 7.- En mi equipo, los jugadores son sustituidos en el juego cuando cometen errores.
- 8.- En mi equipo, los jugadores de diferente nivel de habilidad, tienen un papel importante en el equipo.
- 17.- En mi equipo, cada jugador tiene un papel importante.

Los análisis factoriales y de fiabilidad del instrumento aconsejaron la eliminación del ítem número 6 ("se anima a que los jugadores compitan entre sí"), con lo que el instrumento utilizado en la investigación de tenis se redujo a 23 ítems.

En la investigación de balonmano, Balaguer, Mayo, Atienza y Duda (1997) analizaron la validez factorial del instrumento en un deporte de equipo, con 29 ítems y los resultados obtenidos apoyaron la estructura bifactorial obtenida también en tenis.

Duda y Bernardot (en prensa) realizaron una investigación con gimnastas para conocer las percepciones del ambiente en general que prevalecía en su gimnasio. Los autores utilizaron una versión abreviada del PMCSQ (Seifriz, Duda & Chi, 1992; Walling, Duda & Chi, 1993). De tal modo que redujeron este instrumento a 14 ítems, eligiendo aquellos que poseían las cargas más altas sobre las dimensiones del clima de implicación en la tarea o en el ego, eliminando aquellos ítems característicos de un deporte de equipo y que por consiguiente en la gimnasia no tenían mucho sentido. Las escalas para el clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego demostraron una consistencia interna aceptable con un  $\alpha$  de .71 y .85 respectivamente.

### **Adaptación a la Gimnasia.**

Para la presente investigación se tomó el PMCSQ-2 abreviado, utilizado por Duda y Bernardot (en prensa). El cuestionario consta de 14 ítems, que fueron traducidos de la versión utilizada por estos autores (Duda & Bernardot, en prensa) del inglés al castellano. En el cuestionario se solicita a las gimnastas que indiquen sus percepciones sobre el clima motivacional en su club deportivo, a través de la pregunta "En mi gimnasio,...". Las gimnastas tienen que contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo).

Siguiendo a Duda y Bernardot (en prensa) en cada clima y para cada subescala se conservaron unos ítems y se eliminaron otros de la siguiente manera :

*Clima Tarea. Aprendizaje Cooperativo :*

Conservados (3 ítems) :

6.- En mi equipo, los jugadores se sienten bien cuando ellos intentan hacerlo lo mejor posible.

9 .- En mi equipo, los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje.

14.- En mi equipo, los jugadores se sienten exitosos cuando mejoran.

Eliminados (4 ítems) :

18.- En mi equipo, se premia el esfuerzo.

19.- En mi equipo, el entrenador anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.

28.- En mi equipo, los jugadores realmente trabajan conjuntamente como equipo.

29.- En mi equipo, los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.

*Clima Tarea. Esfuerzo/Mejora :*

Conservados (1 ítem) :

27.- En mi equipo, el énfasis está en mejorar en cada partido o en cada entrenamiento.

Eliminados ( 3 ítems) :

12.- En mi equipo, el entrenador ayuda a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.

22.- En mi equipo, el entrenador enfatiza el esfuerzo personal.

25.- En mi equipo, se anima a que los jugadores mejoren en sus puntos flacos.

#### Capítulo IV

##### *Clima Tarea. Importancia de Rol :*

Conservados ( 2 items) :

3.- En mi equipo, cada jugador aporta una contribución importante.

17.- En mi equipo, cada jugador tienen un papel importante.

Eliminados ( 2 items) :

4.- En mi equipo, el entrenador cree que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.

8.- En mi equipo, los jugadores de diferente nivel de habilidad, tienen un papel importante en el equipo.

##### *Clima Ego. Reconocimiento Desigual :*

Conservados (3 items) :

2.- En mi equipo, el entrenador presta más atención a las "estrellas".

11.- En mi equipo, el entrenador tiene sus preferidos.

26.- En mi equipo, el entrenador favorece a algunos jugadores más que a otros.

Eliminados (3 items) :

15.- En mi equipo, sólo los jugadores con las mejores estadísticas (mejores puntuaciones) reciben halagos (felicitaciones).

20.- En mi equipo, el entrenador deja claro quienes son los mejores jugadores.

23.- En mi equipo, el entrenador sólo se fija en los mejores jugadores.

##### *Clima Ego. Castigo por errores :*

Conservados (3 items) :

1.- En mi equipo, el entrenador se enfada cuando se equivoca un jugador.

13.- En mi equipo, el entrenador grita a los jugadores cuando cometen una equivocación.

16.- En mi equipo, los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones.

Eliminados (2 items) :

- 7.- En mi equipo, los jugadores son sustituidos
- 24.- En mi equipo, los jugadores temen cometer un error.

*Clima Ego. Rivalidad entre miembros del grupo :*

Conservados (2 ítems) :

- 5.- En mi equipo, el entrenador sólo halaga a los jugadores cuando destacan de los otros.
- 21.- En mi equipo, los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.

Eliminados (1 ítem):

- 10.- En mi equipo, se anima a que los jugadores compitan entre sí.

El cuestionario de nuestra investigación quedó de la siguiente manera:

- 1.- En mi gimnasio, las gimnastas se sienten bien cuando dan lo mejor de sí mismas.
- 2.- En mi gimnasio, el entrenador se enfada cuando una gimnasta comete algún error.
- 3.- En mi gimnasio, el entrenador tiene sus favoritas.
- 4.- En mi gimnasio, cada gimnasta siente que contribuye de manera importante.
- 5.- En mi gimnasio, algunas gimnastas se sienten bien cuando lo hacen mejor que las otras.
- 6.- En mi gimnasio, todas se ayudan unas a otras para aprender.
- 7.- En mi gimnasio, el entrenador grita a las gimnastas cuando se equivocan.
- 8.- En mi gimnasio, el entrenador presta más atención a las mejores gimnastas.
- 9.- En mi gimnasio, las gimnastas sienten que han tenido más éxito cuando mejoran sus técnicas.

- 10.- En mi gimnasio, se castiga a las gimnastas que cometen errores.
- 11.- En mi gimnasio, el entrenador favorece a unas más que a otras.
- 12.- En mi gimnasio, cada gimnasta tiene un papel importante que desempeñar.
- 13.- En mi gimnasio, el entrenador felicita a una gimnasta sólo cuando realiza el ejercicio mejor que otras.
- 14.- En mi gimnasio, la meta más importante es seguir mejorando.

**Estructura factorial del PMCSQ-2 en la presente investigación.**

En la Tabla nº 12 se presentan las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems del PMCSQ-2 para la muestra total de nuestra investigación.

|                              | N   | Media | Desv. típ. |
|------------------------------|-----|-------|------------|
| A- 1                         | 543 | 4,416 | ,734       |
| A-2                          | 543 | 3,494 | 1,085      |
| A-3                          | 543 | 2,698 | 1,434      |
| A-4                          | 543 | 3,796 | ,989       |
| A-5                          | 543 | 3,512 | 1,204      |
| A-6                          | 543 | 4,256 | ,913       |
| A-7                          | 543 | 3,271 | 1,210      |
| A-8                          | 543 | 2,657 | 1,312      |
| A-9                          | 543 | 4,212 | ,818       |
| A-10                         | 543 | 1,864 | 1,141      |
| A-11                         | 543 | 2,449 | 1,309      |
| A-12                         | 543 | 3,886 | 1,111      |
| A-13                         | 543 | 2,589 | 1,427      |
| A-14                         | 543 | 4,753 | ,606       |
| N válido<br>(según<br>lista) | 543 |       |            |

**Tabla nº 12: Medias y desviaciones típicas de los 14 ítems del PMCSQ-2 de la muestra total (N=543).**

En primer lugar, analizamos si la matriz de correlaciones de las variables del PMCSQ-2 era una matriz apropiada para realizar un análisis factorial. Para ello, calculamos dos estadísticos: la prueba de esfericidad de Bartlett y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin. El resultado obtenido mediante la prueba de Bartlett ( Prueba de Bartlett = 1096,288 ;  $P < .001$ ) mostró que las variables del PMCSQ-2 no eran independientes, es decir que podemos rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación de las variables es una matriz idéntica. El coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin mostró un valor ( $KMO = .74$ ) indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser medianamente explicadas por las restantes variables del instrumento (Kaiser, 1974).

Una vez comprobado, en la versión castellana del PMCSQ-2, que el análisis factorial de las variables del instrumento era adecuado, procedimos a extraer los factores. Debido a que la estructura factorial básica de este instrumento ya ha sido establecida (Newton & Duda, 1993; Duda & Bernardot, en prensa), forzamos la extracción de los factores a 2 componentes. Siguiendo a las autoras del instrumento, así como a los autores de la adaptación del instrumento para las gimnastas (Duda & Bernardot, en prensa), realizamos un análisis de componentes principales con rotación varimax y rotación oblicua, utilizando como criterio de saturación significativa en los factores .35. Los análisis realizados dieron como resultado dos componentes con valor propio mayor que la unidad, con la distribución de ítems en los dos factores encontrada en trabajos previos. Debido a que los resultados obtenidos en las rotaciones ortogonal y oblicua mostraron similares pesos factoriales, así como a que la correlación entre los dos factores mostró ser baja ( $r = 0.011$ ;  $p < 0.01$ ), lo cual nos indica la mayor adecuación de la rotación ortogonal (Tabachnick & Fidell, 1983), solamente se presentan los pesos factoriales de esa rotación.



#### Capítulo IV

En la Tabla nº 13, se muestran las comunalidades con los valores propios de cada factor.

|      | Extracción |
|------|------------|
| A- 1 | ,281       |
| A-2  | ,218       |
| A-3  | ,510       |
| A-4  | ,310       |
| A-5  | ,344       |
| A-7  | ,473       |
| A-8  | ,528       |
| A-9  | ,470       |
| A-10 | ,194       |
| A-11 | ,572       |
| A-12 | ,360       |
| A-13 | ,245       |
| A-14 | ,264       |

Tabla nº 13 : Comunalidades

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 13 el análisis de las comunalidades nos muestra que la asociación lineal entre los items es aceptable, mostrando todos ellos valores comprendidos entre .19 y .57.

| Componente | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             | Total |
|------------|--|------------------|-------------|-------|
|            | Total  | % de la varianza | % acumulado |       |
| 1          | 2,784  | 21,416           | 21,416      | 2,777 |
| 2          | 1,986  | 15,274           | 36,690      | 1,993 |

Tabla nº 14 : Porcentaje de varianza explicada en el PMCSQ-2.

En la Tabla nº 14, se puede observar el porcentaje de varianza explicada. Si observamos el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los dos componentes, apreciamos que el primer factor "Clima Ego" nos explica el 21,42 % de la varianza, mientras que el segundo factor "Clima Tarea" nos explica el 15,27 % de la misma. En conjunto los dos factores explican el 36.69 % de la varianza total. Observamos que estos resultados son similares a los obtenidos en estudios previos.

|      | Componente |      |
|------|------------|------|
|      | 1          | 2    |
| A-11 | ,715       |      |
| A-3  | ,707       |      |
| A-8  | ,704       |      |
| A-7  | ,645       |      |
| A-5  | ,504       |      |
| A-13 | ,475       |      |
| A-10 | ,440       |      |
| A-2  | ,386       |      |
| A-9  |            | ,675 |
| A-12 |            | ,600 |
| A-4  |            | ,553 |
| A- 1 |            | ,521 |
| A-14 |            | ,511 |

Tabla nº 15: Pesos factoriales de la matriz factorial rotada (varimax) del PMCSQ-2.

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 15, donde se muestran los pesos factoriales en cada uno de los dos factores ofrecidos por la rotación oblicua, la solución ofrecida presenta una distribución de 8 ítems (ítems 11, 3, 8, 7, 5, 13, 10 y 2) en el primer factor y de 6 ítems (ítems 6, 9, 12, 4, 1 y 14) en el segundo factor. Debido a que el ítem número 6 ofreció un peso factorial menor a .35 fue eliminado, de forma que el segundo factor quedó con 5 ítems (ítems 9, 12, 4, 1 y 14).

## Capítulo IV

La distribución de ítems obtenida coincide completamente con la establecida por los autores del instrumento (Newton & Duda, 1993), correspondiendo los ítems de nuestro factor 1 a la subescala de clima ego y los ítems del factor 2 a la subescala de clima tarea.

### Consistencia interna y análisis de ítems del PMCSQ-2.

Como último paso en el análisis de las propiedades psicométricas de la versión abreviada para la gimnasia del PMCSQ-2, se analizó la fiabilidad de forma independiente para cada uno de los 2 factores. En la Tabla nº 16 se detallan las medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación para cada uno de los factores. Tal y como se observa en la Tabla nº 16, el Coeficiente Alpha alcanza un valor adecuado en el factor-1 "Clima Ego" (.71) y un valor bajo en el factor-2 "Clima Tarea" (.55). Asimismo se halló la fiabilidad para las dos muestras independientemente, obteniendo para el factor 1 "Clima ego" en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .73 y para la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .71. Para el factor 2 "Clima tarea" se obtuvo en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .54 y en la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .56.

| Factor      | Media | DT   | Alpha |
|-------------|-------|------|-------|
| Clima Ego   | 22.53 | 5.90 | .71   |
| Clima Tarea | 21.06 | 2.60 | .55   |

Tabla nº 16: Medias, desviaciones típicas y consistencia interna de cada una de las dos subescalas del PMCSQ-2 para la muestra global.

Los resultados obtenidos en los análisis de los ítems que componen cada una de las dos escalas, aparecen en las Tablas nº 17 y 18.

Comparando los valores de los coeficientes alpha de la Tablas nº 17 y 18, correspondientes a la consistencia interna de los ítems, con los de la Tabla nº 16, correspondientes a la consistencia interna de los factores, podemos observar que para ninguno de los dos factores, la eliminación de algún ítem, conseguiría aumentar la consistencia interna de la escala.

| Item | Media<br>Excluyendo<br>el ítem | Varianza<br>Excluyendo<br>el ítem | R<br>Item-<br>Escala Total | Alpha<br>Excluyendo<br>el ítem |
|------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| A-10 | 20.6703                        | 29.6900                           | .3046                      | .7103                          |
| A-11 | 20.0847                        | 25.9375                           | .5349                      | .6627                          |
| A-13 | 19.9448                        | 27.7940                           | .3291                      | .7099                          |
| A-2  | 19.0405                        | 30.6072                           | .2497                      | .7192                          |
| A-3  | 19.8361                        | 25.3366                           | .5118                      | .6666                          |
| A-5  | 19.0221                        | 28.8187                           | .3491                      | .7024                          |
| A-7  | 19.2634                        | 27.2682                           | .4788                      | .6766                          |
| A-8  | 19.8766                        | 26.1490                           | .5153                      | .6671                          |

Tabla nº 17 : Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala "Clima Ego" del PMCSQ-2 para la gimnasia.

| Item | Media<br>Excluyendo<br>el item | Varianza<br>Excluyendo<br>el item | R<br>Item-<br>Escala Total | Alpha<br>Excluyendo<br>el item |
|------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| A-1  | 16.6464                        | 5.1810                            | .3180                      | .4973                          |
| A-12 | 17.1768                        | 3.9982                            | .3488                      | .4819                          |
| A-14 | 16.3094                        | 5.6716                            | .2576                      | .5293                          |
| A-4  | 17.2670                        | 4.5282                            | .3030                      | .5062                          |
| A-9  | 16.8508                        | 4.7545                            | .3808                      | .4589                          |

Tabla nº 18 : Estadísticos de fiabilidad de los items de la escala “Clima Tarea” del PMCSQ-2 para la gimnasia.

Por último, y respecto a las correlaciones de los items con la puntuación total del valor (R item-total), señalar que la correlación más elevada ( $r= .53$ ) es la del item 11 “En mi gimnasio, el entrenador favorece a unas más que a otras” del factor Clima Ego, siendo en cambio la correlación más baja ( $r= .25$ ) la alcanzada por el item 2 “En mi gimnasio, el entrenador se enfada cuando una gimnasta comete algún error” del factor Clima Ego.

**2.3.1.2.- BES-C. Escala de Estima del Cuerpo para Niños ( Body-Esteem Scale, for Children) ( Mendelson & White, 1982).**

### **Características de la BES-C.**

La Escala de Estima del Cuerpo para Niños (Body-Esteem Scale, for Children) de Mendelson y White (1982) refleja la forma en la que cada persona valora su apariencia y su cuerpo o la forma en la que cree que está siendo valorada por los otros.

Mendelson y White, (1982) de la Universidad de Concordia realizaron una investigación con 36 niños de escuelas primarias siendo su objetivo desarrollar un instrumento que ofreciese un autoinforme sobre la apreciación del cuerpo, adecuada para niños. También investigaron la relación entre la estima del cuerpo y la autoestima en niños de una muestra con pesos muy diversos. Los autores analizaron la validez de los items de la Escala de Estima del Cuerpo.

La Escala de Estima del Cuerpo elaborada por Mendelson y White (1982) es un instrumento de autoinforme formado por 24 items, formulados de forma adecuada para niños con capacidad lectora de 2º curso. De los 24 items que componen la escala, unos reflejan la forma en la que cada persona valora su apariencia y su cuerpo, y otros items, cómo cree la persona que está siendo valorada por otros. Las respuestas que los individuos pueden emitir son "sí" o "no". Existe un número igual de respuestas afirmativas y de respuestas negativas para la alta estima, tanto en la primera mitad o en la segunda mitad de la escala y en los items pares e impares. El valor de la escala se halla sumando el número de respuestas que indican alta estima. El instrumento obtuvo un coeficiente de .85 que indica una buena consistencia interna (Mendelson & White, 1982).

#### Capítulo IV

Los items que reflejan la forma en la que la persona valora su cuerpo corresponden a los números: 1, 6, 10 y 20.

- 1.- Me gusta como salgo en las fotos.
- 6.- Me gusta lo que veo cuando me miro en el espejo.
- 10.- Estoy muy satisfecha con mi peso.
- 20.- Tengo una buena opinión sobre mi aspecto.

Los items que reflejan cómo cree cada persona que está siendo valorada por otros corresponden a los números: 2, 13, 19 y 23.

- 2.- A los chicos de mi edad les gusta mi apariencia.
- 13.- La gente se burla de mi aspecto.
- 19.- A mis compañeros les gustaría tener mi aspecto.
- 23.- A mis padres les gusta mi aspecto.

Los items que se considera que evalúan una alta estima en sus respuestas afirmativas corresponden a los números: 1, 2, 3, 6, 9, 10, 14, 15, 19, 20, 22, 23.

- 1.- Me gusta como salgo en las fotos.
- 2.- A los chicos de mi edad les gusta mi apariencia.
- 3.- Estoy bastante satisfecha con mi físico.
- 6.- Me gusta lo que veo cuando me miro en el espejo.
- 9.- Estoy orgullosa de mi cuerpo.
- 10.- Estoy muy satisfecha con mi peso.
- 14.- Creo que tengo un buen cuerpo.
- 15.- Mi aspecto está como me gusta.
- 19.- A mis compañeros les gustaría tener mi aspecto.
- 20.- Tengo una buena opinión sobre mi aspecto.
- 22.- Mi aspecto es tan bueno como el de los demás.
- 23.- A mis padres les gusta mi aspecto.

Los ítems que se considera que evalúan una alta estima en sus respuestas negativas corresponden a los números : 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 24.

- 4.- La mayoría de la gente tiene un cuerpo más agradable que yo.
- 5.- No estoy contenta con mi peso.
- 7.- Ojalá estuviera más delgada.
- 8.- Hay muchas cosas que cambiaría de mi físico si pudiera.
- 11.- Me gustaría que mi físico fuera mejor.
- 12.- A veces me avergüenzo de mi aspecto.
- 13.- La gente se burla de mi aspecto.
- 16.- Es bastante duro tener mi aspecto.
- 17.- Ojalá fuera más gordo.
- 18.- A menudo desearía parecerme a otra persona.
- 21.- Mi aspecto me disgusta.
- 24.- Estoy preocupada por mi aspecto.

El cuestionario traducido del original de la Escala de Estima del Cuerpo para Niños. Body-esteem Scale, for Children elaborado por Mendelson & White (1982) quedó de este modo:

- 1.- Me gusta como salgo en las fotos.
- 2.- A los chicos de mi edad les gusta mi apariencia.
- 3.- Estoy bastante satisfecha con mi físico.
- 4.- La mayoría de la gente tiene un cuerpo más agradable que yo.
- 5.- No estoy contenta con mi peso.
- 6.- Me gusta lo que veo cuando me miro en el espejo.
- 7.- Ojalá estuviera más delgada.
- 8.- Hay muchas cosas que cambiaría de mi físico si pudiera.
- 9.- Estoy orgullosa de mi cuerpo.



#### **Capítulo IV**

- 10.- Estoy muy satisfecha con mi peso.
- 11.- Me gustaría que mi físico fuera mejor.
- 12.- A veces me avergüenzo de mi aspecto.
- 13.- La gente se burla de mi aspecto.
- 14.- Creo que tengo un buen cuerpo.
- 15.- Mi aspecto está como me gusta.
- 16.- Es bastante duro tener mi aspecto.
- 17.- Ojalá fuera más gordo.
- 18.- A menudo desearía parecerme a otra persona.
- 19.- A mis compañeros les gustaría tener mi aspecto.
- 20.- Tengo una buena opinión sobre mi aspecto.
- 21.- Mi aspecto me disgusta.
- 22.- Mi aspecto es tan bueno como el de las demás.
- 23.- A mis padres les gusta mi aspecto.
- 24.- Estoy preocupada por mi aspecto.

#### **Adaptación a la Gimnasia.**

Para la presente investigación eliminamos algunos de los ítems del instrumento para conseguir una versión más corta que se ajustase a los requisitos de la muestra a la que iba a ser administrada.

Apoyándonos en los resultados de fiabilidad obtenidos por Duda y Bernardot con gimnastas americanas ( $\alpha = .85$ ), tomamos los mismos 16 ítems que utilizaron estos autores, con lo que la escala de la que partimos traduciendo los ítems del inglés al castellano fue la siguiente:

- 1.- Me gusta como salgo en las fotos.
- 2.- Estoy bastante satisfecha con mi físico.
- 3.- No estoy contenta con mi peso.
- 4.- Me gusta lo que veo cuando me miro en el espejo.
- 5.- Ojalá estuviera más delgada.
- 6.- Hay muchas cosas que cambiaría de mi físico si pudiera.
- 7.- Estoy orgullosa de mi cuerpo.
- 8.- Estoy muy satisfecha con mi peso.
- 9.- Me gustaría que mi físico fuera mejor.
- 10.- A veces me avergüenzo de mi aspecto.
- 11.- La gente se burla de mi aspecto.
- 12.- Creo que tengo un buen cuerpo.
- 13.- Mi aspecto está como me gusta.
- 14.- Tengo una buena opinión sobre mi aspecto.
- 15.- Mi aspecto es tan bueno como el de las demás.
- 16.- A mis padres les gusta mi aspecto.

Como se puede comprobar los ítems desestimados de la escala original fueron los siguientes: 2, 4, 16, 17, 18, 19, 21 y 24.

- 2.- A los chicos de mi edad les gusta mi apariencia
- 4.- La mayoría de la gente tiene un cuerpo más agradable que yo.
- 16.- Es bastante duro tener mi aspecto.
- 17.- Ojalá fuera más gordo.
- 18.- A menudo desearía parecerme a otra persona.
- 19.- A mis compañeros les gustaría tener mi aspecto.
- 21.- Mi aspecto me disgusta.
- 24.- Estoy preocupada por mi aspecto.

**Consistencia interna y análisis de ítems de la BES-C.**

| Item | Media      | Varianza   | R            | Alpha      |
|------|------------|------------|--------------|------------|
|      | Excluyendo | Excluyendo | Item         | Excluyendo |
|      | el ítem    | el ítem    | Escala Total | el ítem    |
| B-1  | 24.0424    | 16.7307    | .4047        | .8493      |
| B-10 | 23.8932    | 17.0882    | .3352        | .8525      |
| B-12 | 24.0166    | 15.7765    | .6618        | .8357      |
| B-14 | 23.8987    | 15.8809    | .6827        | .8352      |
| B-15 | 24.0442    | 16.4851    | .4681        | .8460      |
| B-2  | 23.9227    | 15.9165    | .6577        | .8363      |
| B-4  | 23.9650    | 16.0633    | .5977        | .8392      |
| B-6  | 24.1013    | 16.2868    | .5006        | .8443      |
| B-7  | 23.9669    | 15.5967    | .7272        | .8323      |
| B-8  | 24.1087    | 15.9125    | .6138        | .8382      |
| B-9  | 24.2505    | 16.5718    | .4789        | .8454      |
| B-5  | 24.1308    | 16.0954    | .5574        | .8412      |
| B-11 | 23.7182    | 18.0957    | .1395        | .8585      |
| B-13 | 23.9871    | 15.7175    | .6797        | .8347      |
| B-16 | 23.6354    | 18.2801    | .1561        | .8565      |
| B-3  | 24.0479    | 18.0567    | .0290        | .8755      |

**Tabla nº 19: Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala de la BES-C.**

En el análisis de las propiedades psicométricas de la versión castellana de la BES-C, se analizó la fiabilidad de la escala, obteniendo un valor de alpha .85. La media fue de 25.58, la varianza de 18.63 y la desviación típica de 4.31.

Asimismo se halló la fiabilidad para las dos muestras de gimnasia independientemente obteniendo un Alpha de Cronbach = .83 en la Gimnasia Artística y un Alpha de Cronbach = .87 en la Gimnasia Rítmica.

Comparando los valores de los coeficientes alpha de la Tabla nº 19, correspondiente a la consistencia interna de la escala, podemos observar que la eliminación de los items: 11 "La gente se burla de mi aspecto", 16 " A mis padres les gusta mi aspecto" y 3 "No estoy contenta con mi peso", conseguirían aumentar el valor de alpha de la escala a .87, razón por la que se eliminaron dichos items.

Por último, y respecto a las correlaciones de los items con la puntuación total del valor (R item-total), señalar que la correlación más elevada ( $r = .73$ ) es la del item 7 "Estoy orgullosa de mi cuerpo", siendo en cambio la correlación más baja ( $r = .03$ ) la alcanzada por el item 3 "No estoy contenta con mi peso".

**2.3.1.3.- TEOSQ. Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego en el Deporte** (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*) (Duda, 1989).

#### **Características del TEOSQ.**

El TEOSQ (Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego en el Deporte) fue desarrollado para evaluar las diferencias individuales sobre "ser propenso hacia" metas orientadas al ego o a la tarea en contextos deportivos, (Duda, 1989).

## Capítulo IV

El cuestionario consta de 13 ítems en los que se solicita a los deportistas que indiquen cuándo se sienten con más éxito en la práctica del deporte en cuestión mediante la pregunta "Yo siento que tengo más éxito en el deporte cuando...". Los deportistas tienen que contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos (desde 1 "muy en desacuerdo" a 5 "muy de acuerdo").

Los análisis factoriales realizados para la construcción del instrumento revelaron la existencia de dos factores ortogonales: orientación al ego (ítems 1, 3, 4, 6, 9 y 11) y orientación a la tarea (ítems 2, 5, 7, 8, 10, 12 y 13). Las distintas investigaciones llevadas a cabo con el TEOSQ han apoyado la consistencia interna de ambas subescalas (véase, Duda & Whitehead, 1998). Las buenas condiciones del instrumento han sido demostradas en diferentes trabajos con muestras de deportistas americanos de diferente nivel de práctica y en diversos deportes de distintos niveles de competición (ver Chi & Duda, 1995; Duda, 1992; Duda & Whitehead, 1998). En nuestro país este instrumento también ha recibido apoyo para la validez y fiabilidad tanto con muestras de adolescentes (Balaguer, Castillo & Tomás, 1996), con muestras de tenistas (Crespo, Balaguer & Atienza, 1995), con muestras de jugadoras de balonmano (Mayo, 1997), así como con deportistas de distintos deportes (Guivernau & Duda, 1995).

En su versión definitiva (Duda, 1989) el TEOSQ consta de 13 ítems. La versión castellana que utilizamos en la presente investigación fue la traducción realizada por Balaguer, Castillo y Tomás (1996). La traducción de los ítems del TEOSQ, agrupados en sus dos factores es la siguiente:

Orientación a la tarea: 7 ítems

**SIENTO QUE TENGO MÁS ÉXITO EN EL DEPORTE CUANDO:**

- 2.- Aprendo una nueva habilidad y me impulsa a entrenar más
- 5.- Aprendo algo que es divertido

- 7.- Aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho
- 8.- Trabajo realmente duro
- 10.- Algo que he aprendido me impulsa a practicar más
- 12.- Noto que una habilidad que he aprendido funciona
- 13.- Pongo todo lo que esta de mi parte (todo lo que puedo)

Orientación al ego: 6 ítems

**SIENTO QUE TENGO MÁS ÉXITO EN EL DEPORTE CUANDO:**

- 1.- Soy el único que puede hacer (el gesto) la jugada o la habilidad en cuestión
- 3.- Yo puedo hacerlo mejor que mis amigos
- 4.- Cuando los otros no pueden hacerlo tan bien como yo
- 6.- Otros fallan y yo no
- 9.- Consigo más puntos, goles, golpes, etc. que todos
- 11.- Soy el mejor

### **Adaptación a la Gimnasia.**

En la adaptación a la Gimnasia se modificaron algunos de los ítems del TEOSQ traducidos por Balaguer, Castillo y Tomás (1996) con la idea de adaptarlos al contexto de la gimnasia. En concreto se sustituyeron algunos términos con el fin de que la escala tuviera mayor significado para las gimnastas.

Los cambios fueron los siguientes:

O: Significa en el original en castellano

G: Significa la adaptación a la gimnasia

#### Capítulo IV

El cuestionario empieza con una aclaración de lo que se pregunta en todos los ítems:

O: ¿Cuándo te sientes con más éxito (satisfecha) en el deporte?.

En otras palabras ¿cuándo crees que te ha ido muy bien en el deporte?

G: ¿Cuándo te sientes con más éxito (satisfecha) en la gimnasia?.

En otras palabras ¿cuándo crees que te ha ido muy bien en la gimnasia?

El principio de los ítems:

O: Yo me siento con más éxito en el deporte cuando...

G: Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando...

Los ítems modificados en relación al original quedaron de la siguiente manera:

O1.- Soy el único que puede hacer (el gesto), la jugada o la habilidad en cuestión.

G1.- Soy la única que puede hacer la dificultad o la habilidad en cuestión.

O2.- Aprendo una nueva habilidad y me impulsa a practicar más.

G2.- Aprendo una nueva dificultad o habilidad y eso me impulsa a entrenar más.

O3.- Yo puedo hacerlo mejor que mis amigos

G3.- Yo puedo hacerlo mejor que mis compañeras

O4.- Los otros no pueden hacerlo tan bien como yo

G4.- Las otras no pueden hacerlo tan bien como yo

O6.- Otros fallan y yo no

G6.- Otras fallan y yo no

O7.- Aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho

G7.- Aprendo algo nuevo esforzándome mucho

O9.- Consigo más puntos, goles, golpes que todos

G9.- Consigo mejores resultados que las demás

O10.- Algo que he aprendido me impulsa a practicar más

G10.- Lo que he aprendido me impulsa a entrenar más

O11.- Soy el mejor

G11.- Soy la mejor

O12.- Noto que una habilidad que he aprendido funciona

G12.- Noto que algo que he aprendido funciona

Los ítems 5, 8 y 13, no se modificaron del original. Los ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11 y 12 fueron modificados como hemos indicado.

El cuestionario quedó definitivamente de la siguiente manera:

1.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando soy la única que puedo hacer la dificultad o la habilidad en cuestión.

2.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando aprendo una nueva dificultad o habilidad y eso me impulsa a entrenar más.

3.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando puedo hacerlo mejor que mis compañeras.



#### Capítulo IV

- 4.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando las otras no pueden hacerlo tan bien como yo.
- 5.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando aprendo algo que es divertido.
- 6.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando otras fallan y yo no.
- 7.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando aprendo algo nuevo esforzándome mucho.
- 8.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando trabajo realmente duro.
- 9.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando consigo mejores resultados que las demás.
- 10.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando lo que he aprendido me impulsa a entrenar más.
- 11.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando soy la mejor.
- 12.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando noto que algo que he aprendido funciona.
- 13.- Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando pongo todo lo que está de mi parte (todo lo que puedo).

#### **Estructura Factorial del TEOSQ en la presente investigación.**

En la Tabla nº 20 se presentan las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems del TEOSQ para la muestra total.

|      | Media | Desviación típica | N del análisis |
|------|-------|-------------------|----------------|
| C-1  | 3,017 | 1,295             | 542            |
| C-2  | 4,376 | ,803              | 542            |
| C-3  | 2,830 | 1,339             | 542            |
| C-4  | 2,406 | 1,292             | 542            |
| C-5  | 3,851 | 1,153             | 542            |
| C-6  | 2,105 | 1,209             | 542            |
| C-7  | 4,574 | ,718              | 542            |
| C-8  | 4,461 | ,787              | 542            |
| C-9  | 2,954 | 1,277             | 542            |
| C-10 | 4,249 | ,919              | 542            |
| C-11 | 2,762 | 1,391             | 542            |
| C-12 | 4,382 | ,779              | 542            |
| C-13 | 4,502 | ,804              | 542            |

Tabla nº 20 : Medias y desviaciones típicas de los 13 ítems del TEOSQ de la Muestra Total (N= 542).

En primer lugar, analizamos si la matriz de correlaciones de las variables del TEOSQ era una matriz apropiada para realizar un análisis factorial. Para ello, calculamos dos estadísticos: la prueba de esfericidad de Bartlett y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin. El resultado obtenido mediante la prueba de Bartlett (Prueba de Bartlett = 2420,698 ;  $p < .001$ ) mostró que las variables del TEOSQ no eran independientes, es decir que podemos rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación de las variables es una matriz idéntica. El coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin mostró un valor (KMO= .85) indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser notablemente explicadas por las restantes variables del instrumento (Kaiser, 1974).

Una vez comprobado, en la versión castellana del TEOSQ, que el análisis factorial de las variables del instrumento era adecuado, procedimos a extraer los factores. Debido a que la estructura factorial básica de este instrumento ya ha sido establecida (Duda, 1989) forzamos la extracción de los factores a 2 componentes.

#### Capítulo IV

Siguiendo a la autora del instrumento (Duda, 1989), así como a otros investigadores (Balaguer, Castillo, & Tomás, 1996), realizamos un análisis de componentes principales con rotación varimax y rotación oblicua, utilizando como criterio de saturación significativa en los factores .35. Los análisis realizados dieron como resultado dos componentes con valor propio mayor que la unidad, con la distribución de items en los dos factores encontrada en trabajos previos. Debido a que los resultados obtenidos en las rotaciones ortogonal y oblicua mostraron similares pesos factoriales, así como a que la correlación entre los dos factores mostró ser baja ( $r = .15$ ;  $p < .01$ ), dejamos la rotación ortogonal (Tabachnick & Fidell, 1983) y por ello presentaremos únicamente los pesos factoriales de esa rotación.

En la Tabla nº 21, se muestran las comunalidades. Tal y como puede observarse el análisis nos muestra que la asociación lineal entre los items es aceptable, mostrando todos ellos valores comprendidos entre .19 y .70.

|      | Extracción |
|------|------------|
| C-1  | ,531       |
| C-2  | ,429       |
| C-3  | ,705       |
| C-4  | ,590       |
| C-5  | ,186       |
| C-6  | ,511       |
| C-7  | ,521       |
| C-8  | ,542       |
| C-9  | ,652       |
| C-10 | ,594       |
| C-11 | ,600       |
| C-12 | ,511       |
| C-13 | ,453       |

Tabla nº 21 : Comunalidades

En la Tabla nº 22, se muestran los valores propios de cada factor y el porcentaje de varianza explicada.

| Componente | Autovalores iniciales |                  |             | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |             |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
|            | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total   | % de la varianza | % acumulado |
| 1          | 3,946                 | 30,351           | 30,351      | 3,558   | 27,373           | 27,373      |
| 2          | 2,879                 | 22,148           | 52,499      | 3,266   | 25,126           | 52,499      |
| 3          | ,934                  | 7,185            | 59,684      |   |                  |             |
| 4          | ,784                  | 6,029            | 65,714      |   |                  |             |
| 5          | ,725                  | 5,578            | 71,292      |   |                  |             |
| 6          | ,649                  | 4,995            | 76,287      |   |                  |             |
| 7          | ,574                  | 4,417            | 80,703      |   |                  |             |
| 8          | ,538                  | 4,139            | 84,842      |   |                  |             |
| 9          | ,466                  | 3,582            | 88,425      |   |                  |             |
| 10         | ,447                  | 3,435            | 91,859      |   |                  |             |
| 11         | ,380                  | 2,924            | 94,784      |   |                  |             |
| 12         | ,368                  | 2,833            | 97,616      |   |                  |             |
| 13         | ,310                  | 2,384            | 100,000     |   |                  |             |

Tabla nº 22: Porcentaje de varianza explicada en el TEOSQ.

Si observamos el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los dos componentes, apreciamos que el primer factor "Orientación al Ego" nos explica el 27,37 % de la varianza, mientras que el segundo factor "Orientación a la Tarea" nos explica el 25,13 % de la misma. En conjunto los dos factores explican el 52,50 % de la varianza total. Observamos que estos resultados son similares a los obtenidos en estudios previos: los valores obtenidos por Balaguer, Castillo y Tomás (1996) en el análisis de componentes principales con rotación varimax, el factor orientación al ego explicaba el 25.1 % de la varianza y el de orientación a la tarea el 24.1 %.

#### Capítulo IV

|      | Componente |      |
|------|------------|------|
|      | 1          | 2    |
| C-3  | ,821       |      |
| C-9  | ,801       |      |
| C-11 | ,771       |      |
| C-4  | ,768       |      |
| C-1  | ,707       |      |
| C-6  | ,706       |      |
| C-10 |            | ,769 |
| C-8  |            | ,735 |
| C-7  |            | ,722 |
| C-12 |            | ,707 |
| C-13 |            | ,672 |
| C-2  |            | ,644 |
| C-5  |            | ,394 |

Tabla nº 23 : Pesos factoriales de la matriz factorial rotada (varimax) del TEOSQ.

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 23, donde se muestran los pesos factoriales en cada uno de los dos factores ofrecidos por la rotación ortogonal, la solución ofrecida presenta una distribución de 6 ítems (ítems 3, 9, 11, 4, 1 y 6) en el primer factor y de 7 ítems (ítems 10, 8, 7, 12, 13, 2 y 5) en el segundo factor con pesos factoriales elevados.

La distribución de ítems obtenida coincide completamente con la establecida por la autora del instrumento (Duda, 1989) y a la misma que han obtenido otros autores de lengua inglesa (Duda & Whitehead, 1998) y en lengua castellana (Balaguer, Castillo, & Tomás, 1996).

### Consistencia interna y análisis de ítems del TEOSQ.

Como último paso en el análisis de las propiedades psicométricas de la versión castellana del TEOSQ, se analizó la fiabilidad de forma independiente para cada uno de los 2 factores. En la Tabla nº 24 se detallan las medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación para cada uno de los factores. Tal y como se observa, el coeficiente alpha alcanza valores adecuados en los dos factores, siendo el coeficiente menor el obtenido en el factor-2 "Orientación a La tarea" (.78), y el más elevado el obtenido en el factor-1 "Orientación al ego" (.86). Asimismo se halló la fiabilidad para las dos muestras independientemente, obteniendo para el factor 1 "Orientación al ego" en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .86 y el mismo valor para la Gimnasia Rítmica = .86. Para el factor 2 "Orientación a la tarea" se obtuvo en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .76 y en la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .79.

| Factor                 | Media | DT   | Alpha |
|------------------------|-------|------|-------|
| Orientación al Ego     | 16.07 | 5.99 | .86   |
| Orientación a la Tarea | 30.38 | 3.94 | .78   |

Tabla nº 24: Medias, desviaciones típicas y consistencia interna de cada una de las dos subescalas del TEOSQ.

#### Capítulo IV

Los resultados obtenidos en los análisis de los ítems que componen cada una de las dos escalas, aparecen en las Tablas nº 25 y 26.

Comparando los valores de los coeficientes alpha de la Tablas nº 25 y 26, correspondientes a la consistencia interna de los ítems, con los de la Tabla nº 24, correspondientes a la consistencia interna de los factores, podemos observar que únicamente la eliminación del ítem nº 5 “Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando aprendo algo que es divertido”, conseguiría aumentar la consistencia interna de la escala.

| Item | Media              | Varianza           | R                 | Alpha              |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
|      | Excluyendo el ítem | Excluyendo el ítem | Item-Escala Total | Excluyendo el ítem |
| C-1  | 13.0572            | 26.2721            | .5973             | .8461              |
| C-11 | 13.3118            | 24.7732            | .6623             | .8347              |
| C-3  | 13.2435            | 24.3398            | .7373             | .8201              |
| C-4  | 13.6679            | 25.7971            | .6410             | .8383              |
| C-6  | 13.9686            | 27.2578            | .5668             | .8509              |
| C-9  | 13.1199            | 25.2296            | .7030             | .8272              |

**Tabla nº 25 : Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala “Orientación al Ego” del TEOSQ.**

| Item | Media              | Varianza           | R                 | Alpha              |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
|      | Excluyendo el item | Excluyendo el item | Item-Escala Total | Excluyendo el item |
| C-10 | 26.1400            | 10.8992            | .6297             | .7205              |
| C-12 | 26.0074            | 11.8856            | .5726             | .7362              |
| C-13 | 25.8877            | 12.1294            | .4983             | .7495              |
| C-2  | 26.0129            | 12.0829            | .5080             | .7476              |
| C-5  | 26.5396            | 11.8651            | .2985             | .8084              |
| C-7  | 25.8158            | 12.2133            | .5655             | .7397              |
| C-8  | 25.9282            | 11.9376            | .5536             | .7395              |

Tabla nº 26 : Estadísticos de fiabilidad de los items de la escala "Orientación a la Tarea" del TEOSQ.

Por último, y respecto a las correlaciones de los items con la puntuación total del valor (R item-total), señalar que la correlación más elevada ( $r = .74$ ) es la del item 3 "Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando puedo hacerlo mejor que mis compañeras" del factor orientación al ego, siendo en cambio la correlación más baja ( $r = .30$ ) la alcanzada por el item 5 "Yo me siento con más éxito en la gimnasia cuando aprendo algo que es divertido" del factor orientación a la tarea.



**2.3.1.4.-SPP-C. Escala de Autovalía Global del Perfil de Autopercepción Para Niños (Global Self-Worth of Self-Perception Profile for Children) ( Harter, 1985).**

**Características del cuestionario.**

El Perfil de Autopercepción para Niños consta de seis subescalas con 6 items cada una. Cinco de estas subescalas miden la percepción que se tiene en los dominios de la Competencia Académica, la Aceptación Social, la Competencia Deportiva, la Apariencia Física y las Conductas de Comportamiento. La sexta de las subescalas mide la Autovalía Global. En cada item se le presenta al sujeto dos descripciones de personas opuestas (por ejemplo, chicos que no les gusta su forma de vida versus chicos que les gusta su forma de vida). Primeramente se le pregunta qué descripción es más parecida a sí mismo y si la descripción elegida es "Realmente como él" o "Parcialmente como él".

|                          |   |                |   |                          |
|--------------------------|---|----------------|---|--------------------------|
| Me<br>parezco<br>mucho   | Me<br>parezco<br>sólo un<br>poco  |                | Me<br>parezco<br>sólo un<br>poco                        | Me<br>parezco<br>mucho   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Algunas chicas se enfadan<br>a menudo con ellas mismas | SIN<br>EMBARGO | Otras chicas están bastante<br>a gusto con ellas mismas | <input type="checkbox"/> |

El Perfil de Autopercepción para Niños es una versión revisada y aumentada de la Escala de Competencia Percibida para Niños (Harter, 1979, 1982). En la versión de 1982 el instrumento tenía 4 subescalas que correspondían a las siguientes:

- Tres subescalas de Subdominios denominadas:

Competencia Cognitiva

Competencia Social

Competencia Deportiva

- Una subescala de Autovalía Global.

Harter en la revisión del instrumento para la nueva versión de 1985 por un lado, cambia el nombre de algunas de estas subescalas con objeto de que reflejen mejor lo que pretenden medir. De esta manera las subescalas se denominan:

- Competencia Académica

- Aceptación Social

- Competencia Deportiva

- Autovalía Global.

Por otro lado, Harter (1985) introdujo dos subescalas más que son:

- Apariencia Física

- Conductas de Comportamiento (Escala de Conducta).

Las subescalas hacen referencia a varias formas de adecuación del Self, no obstante no implican necesariamente competencia en la forma de habilidades reales. Así, para reflejar el contenido actual, recibe el nombre de Perfil y Autoopercepción para Niños (Harter, 1985).

Diversas investigaciones han demostrado una buena fiabilidad y validez del Perfil de Autoopercepción para Niños a través de diferentes muestras (Balaguer, 1998; Eiser, Eiser & Havermans, 1995; Harter, 1982, 1985). Se han obtenido

#### Capítulo IV

alphas de Cronbach que oscilan alrededor de .80 (.71 y .86) para las subescalas del perfil de autopercepción para niños, indicando esto una buena consistencia interna (Harter, 1985).

La escala de este cuestionario utilizada en la presente investigación es la de Autovalía Global (Global Self-Worth) que consta de los 6 ítems siguientes:

- 1.- Algunas chicas se enfadan a menudo con ellas mismas SIN EMBARGO otras chicas están bastante a gusto con ellas mismas.
- 2.- A algunas chicas no les gusta su forma de vida SIN EMBARGO a otras chicas les gusta su forma de vida.
- 3.- Algunas chicas están contentas con ellas mismas SIN EMBARGO otras chicas a menudo no están contentas con ellas mismas.
- 4.- A algunas chicas les gusta la clase de persona que son SIN EMBARGO a otras chicas a menudo les gustaría ser como a otra persona.
- 5.- Algunas chicas están felices de ser como son SIN EMBARGO otras chicas desearían ser diferentes.
- 6.- Algunas chicas no están muy contentas con su forma de hacer muchas cosas SIN EMBARGO otras chicas piensan que su forma de hacer las cosas está bien.

Los análisis de consistencia interna de la escala de Autovalía Global ha obtenido valores de alpha de Cronbach que oscilan entre .78 y .84 (Harter, 1985).

### **Adaptación a la Gimnasia.**

En nuestra investigación se administró la subescala de Autovalía Global. En gimnasia, Duda y Bernardot obtuvieron un alpha de Cronbach = .86, dato que confirma la buena consistencia interna de la escala. Las opciones de respuesta a cada ítem eran "Me parezco mucho" y "Me parezco sólo un poco" y éstos quedaron de la siguiente manera:

- 1.- Algunas chicas se enfadan a menudo con ellas mismas SIN EMBARGO otras chicas están bastante a gusto con ellas mismas.
- 2.- A algunas chicas no les gusta su forma de vida SIN EMBARGO a otras chicas les gusta su forma de vida.
- 3.- Algunas chicas están contentas con ellas mismas SIN EMBARGO otras chicas a menudo no están contentas con ellas mismas.
- 4.- A algunas chicas les gusta la clase de persona que son SIN EMBARGO a otras chicas a menudo les gustaría ser como a otra persona.
- 5.- Algunas chicas están felices de ser como son SIN EMBARGO otras chicas desearían ser diferentes.
- 6.- Algunas chicas no están muy contentas con su forma de hacer muchas cosas SIN EMBARGO otras chicas piensan que su forma de hacer las cosas está bien.

**Estructura Factorial de la Escala de Autoestima o Autovalía Global del Perfil de Autopercepción Para Niños (Harter, 1985) en la presente investigación.**

En la Tabla nº 27 se presentan las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems de la escala de Autovalía Global para la muestra total.

|                        | N   | Media | Desv. tip. |
|------------------------|-----|-------|------------|
| D-1                    | 543 | 2,829 | 1,046      |
| D-2                    | 543 | 3,514 | ,799       |
| D-3                    | 543 | 3,066 | ,975       |
| D-4                    | 543 | 3,112 | 1,035      |
| D-5                    | 543 | 3,267 | ,951       |
| D-6                    | 543 | 2,871 | ,990       |
| N válido (según lista) | 543 |       |            |

Tabla nº 27: Medias y desviaciones típicas de los 6 ítems de la Escala de Autovalía Global de la muestra total (N=543).

En primer lugar, analizamos si la matriz de correlaciones de las variables de la Escala de Autovalía Global era una matriz apropiada para realizar un análisis factorial. Para ello, calculamos dos estadísticos: la prueba de esfericidad de Bartlett y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin. El resultado obtenido mediante la prueba de Bartlett (Prueba de Bartlett = 653,065;  $p < .001$ ) mostró que las variables de la Escala de Autovalía Global no eran independientes, es decir que podemos rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación de las variables es una matriz idéntica. El coeficiente de Kaiser- Meyer-Olkin mostró un valor (KMO = .71)

indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser medianamente explicadas por las restantes variables del instrumento (Kaiser, 1974).

En la Tabla nº 28, se muestran las comunalidades.

|     | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| D-1 | 1,000   | ,304       |
| D-2 | 1,000   | ,251       |
| D-6 | 1,000   | ,327       |
| D-3 | 1,000   | ,576       |
| D-4 | 1,000   | ,417       |
| D-5 | 1,000   | ,567       |

Tabla nº 28: Comunalidades de la Escala de Autovalía Global.

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 28, el análisis de las comunalidades nos muestra que la asociación lineal entre los items es aceptable, mostrando todos ellos valores comprendidos entre .25 y .57.

| Componente | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|            | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1          | 2,443                 | 40,716           | 40,716      | 2,443  | 40,716           | 40,716      |
| 2          | 1,238                 | 20,628           | 61,344      |  |                  |             |
| 3          | ,796                  | 13,266           | 74,610      |  |                  |             |
| 4          | ,650                  | 10,831           | 85,441      |  |                  |             |
| 5          | ,455                  | 7,589            | 93,030      |  |                  |             |
| 6          | ,418                  | 6,970            | 100,000     |  |                  |             |

Tabla nº 29: Porcentaje de varianza explicada en la Escala de Autovalía Global.

#### Capítulo IV

En la Tabla nº 29 se muestra el porcentaje de varianza explicada. Si observamos el porcentaje de varianza corresponde al 40,72 % de la varianza total.

|     | Componen<br>nte |
|-----|-----------------|
|     | 1               |
| D-3 | ,759            |
| D-5 | ,753            |
| D-4 | ,646            |
| D-6 | ,572            |
| D-1 | ,551            |
| D-2 | ,501            |

Tabla nº 30: Peso factorial para cada uno de los 6 ítems del factor de la Escala de Autovalía Global.

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 30 se muestra el peso factorial para cada ítem en el único factor de la escala.

#### Consistencia interna y análisis de ítems de la Escala de Autovalía Global (Harter, 1985).

Como último paso en el análisis de las propiedades psicométricas de la versión castellana de la Escala de Autovalía Global se analizó la fiabilidad de la misma obteniendo un valor de alpha .70. La media fue de 18.65 y la desviación típica de 3.68 para la puntuación global de la escala. Asimismo se halló la fiabilidad para las dos muestras independientemente obteniendo un Alpha de Cronbach = .72 en la Gimnasia Artística y un Alpha de Cronbach = .73 en la Gimnasia Rítmica.

Comparando los valores de los coeficientes alphas de la Tabla nº 31, correspondiente a la consistencia interna del factor, podemos observar que la eliminación de algún ítem, no conseguiría aumentar la consistencia interna de la escala.

| Item | Media      | Varianza   | R            | Alpha      |
|------|------------|------------|--------------|------------|
|      | Excluyendo | Excluyendo | Item         | Excluyendo |
|      | el ítem    | el ítem    | Escala Total | el ítem    |
| D-1  | 15.8306    | 10.0008    | .3727        | .6821      |
| D-2  | 15.1455    | 11.1430    | .3339        | .6891      |
| D-6  | 15.7882    | 10.0898    | .3962        | .6729      |
| D-3  | 15.5930    | 9.2898     | .5584        | .6194      |
| D-4  | 15.5470    | 9.8719     | .4028        | .6717      |
| D-5  | 15.3923    | 9.4861     | .5411        | .6263      |

Tabla nº 31: Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala de Autovalía Global.

Por último, y respecto a las correlaciones de los ítems con la puntuación total del valor (R ítem-total), señalar que la correlación más elevada ( $r = .55$ ) es la del ítem 3 "Algunas chicas están contentas con ellas mismas SIN EMBARGO otras chicas a menudo no están contentas con ellas mismas.", siendo en cambio la correlación más baja ( $r = .33$ ) la alcanzada por el ítem 2 "A algunas chicas no les gusta su forma de vida SIN EMBARGO a otras chicas les gusta su forma de vida".



**2.3.1.5.-SCM:** *Escala de Diversión del Deporte (Sport Enjoyment) del cuestionario sobre Compromiso en el Deporte (The Sport Commitment Model; SCM), elaborado por Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt & Keeler (1993).*

### **Características del cuestionario.**

Estos autores elaboraron un cuestionario para examinar los factores que explican la motivación de la participación continuada o persistencia en el deporte. Los factores que incluye el instrumento son: Compromiso en el Deporte (Sport Commitment), Disfrute del Deporte (Sport Enjoyment), Actividades Alternativas (Involvement Alternatives), Inversión Personal (Personal Investments), Condicionantes Sociales (Social Constraints), Oportunidades de Participación (Involvement Opportunities). Las buenas condiciones del instrumento han sido demostradas a través de los valores obtenidos para un alpha de Cronbach que oscila alrededor de .90 (Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt, & Keeler, 1993).

La escala sobre Disfrute en el Deporte (Sport Enjoyment) fue construida introduciendo los siguientes cuatro términos: “disfrutar”, “feliz”, “diversión” y “gustar” que son constantes en el concepto de disfrute (Scanlan & Simon, 1995). De este modo, los ítems quedaron redactados del siguiente modo:

- 1.- ¿ Disfrutas jugando a (...) esta temporada ?
- 2.- ¿ Estás contento de jugar a (...) esta temporada ?
- 3.- ¿ Te has divertido jugando a (...) esta temporada ?
- 4.- ¿ Te gusta entrenar ?

Los análisis de consistencia interna de la escala indican un alpha de Cronbach de .90, lo que confirma la fiabilidad del instrumento (Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt, & Keeler, 1993).

### **Adaptación a la Gimnasia.**

Duda y Bernardot (en prensa) adaptaron y utilizaron el instrumento con los 4 items de disfrute experimentado en la Gimnasia. Las respuestas fueron indicadas en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nunca y 5= con mucha frecuencia). Estos autores obtuvieron para el instrumento de disfrute en el deporte una consistencia interna de .76. En nuestra investigación utilizamos esta adaptación, realizando la traducción del inglés al castellano. El cuestionario quedó de la siguiente manera:

- 1.- ¿Cuánto disfrutas en las competiciones ?.
- 2.- ¿Cuánto te gusta ir al gimnasio ?.
- 3.- ¿Cuánto te gusta entrenar ?.
- 4.- ¿Cuánto te has divertido haciendo gimnasia este año ?.

### **Estructura Factorial de la Escala de Diversión en el Deporte en la presente investigación.**

En la Tabla nº 32 se presentan las medias y desviaciones típicas de cada uno de los items de la Escala de Diversión en el Deporte.

|                              | N   | Media | Desv. típ. |
|------------------------------|-----|-------|------------|
| E-1                          | 543 | 4,041 | ,954       |
| E-2                          | 543 | 4,330 | ,822       |
| E-3                          | 543 | 4,258 | ,828       |
| E-4                          | 543 | 4,258 | ,868       |
| N válido<br>(según<br>lista) | 543 |       |            |

Tabla nº 32 : Medias y desviaciones típicas de los 4 ítems de la Escala de Diversión en el Deporte de la muestra total (N=543).

En primer lugar, analizamos si la matriz de correlaciones de las variables de la Escala de Diversión en el Deporte era una matriz apropiada para realizar un análisis factorial. Para ello, calculamos dos estadísticos: la prueba de esfericidad de Bartlett y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin. El resultado obtenido mediante la prueba de Bartlett (Prueba de Bartlett = 620, 537;  $p < .001$ ) mostró que las variables del TEOSQ no eran independientes, es decir que podemos rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación de las variables es una matriz idéntica. El coeficiente de Kaiser- Meyer-Olkin mostró un valor (KMO = .67) indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser medianamente explicadas por las restantes variables del instrumento (Kaiser, 1974).

|     | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| E-1 | 1,000   | ,310       |
| E-2 | 1,000   | ,706       |
| E-3 | 1,000   | ,728       |
| E-4 | 1,000   | ,529       |

Tabla nº 33 : Comunalidades de la Escala de Diversión en el Deporte

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 33, el análisis de las comunalidades nos muestra que la asociación lineal entre los ítems es aceptable, mostrando todos ellos valores comprendidos entre .31 y .73.

| Componente | Autovalores iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|            | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1          | 2,272                 | 56,811           | 56,811      | 2,272  | 56,811           | 56,811      |
| 2          | ,861                  | 21,520           | 78,331      |  |                  |             |
| 3          | ,594                  | 14,855           | 93,186      |  |                  |             |
| 4          | ,273                  | 6,814            | 100,000     |  |                  |             |

Tabla nº 34 : Porcentaje de varianza explicada.

En la Tabla nº 34 se muestra el porcentaje de varianza explicada. Si observamos el porcentaje de varianza corresponde al 56,81 % de la varianza total. Se analizó la fiabilidad de la escala obteniendo un valor de alpha .73.

|     | Componente |
|-----|------------|
|     | 1          |
| E-3 | ,853       |
| E-2 | ,840       |
| E-4 | ,728       |
| E-1 | ,556       |

Tabla nº 35: Peso factorial para cada uno de los 4 ítems del factor de la Escala de Diversión en el Deporte.

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 35 se muestra el peso factorial para cada ítem en el único factor de la escala.

**Consistencia interna y análisis de ítems de la Escala de Diversión en el Deporte.**

En el análisis de las propiedades psicométricas de la traducción castellana de la Escala de Diversión en el Deporte (Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt, & Keeler, 1993) se analizó la fiabilidad de la misma obteniendo un valor de alpha .73. La media fue de 16.88 y la desviación típica de 2.58 para el único factor de la escala. Asimismo se halló la fiabilidad para las dos muestras independientemente obteniendo un Alpha de Cronbach = .72 en la Gimnasia Artística y un Alpha de Cronbach = .73 en la Gimnasia Rítmica.

Comparando los valores de los coeficientes alphas de la Tabla nº 36, correspondiente a la consistencia interna del factor, podemos observar que únicamente la eliminación del ítem nº 1 conseguiría aumentar la consistencia interna de la escala.

| Ítem | Media      | Varianza   | R            | Alpha      |
|------|------------|------------|--------------|------------|
|      | Excluyendo | Excluyendo | Ítem         | Excluyendo |
|      | el ítem    | el ítem    | Escala Total | el ítem    |
| E-1  | 12.8453    | 4.3376     | .3579        | .7690      |
| E-2  | 12.5562    | 4.0074     | .6039        | .6209      |
| E-3  | 12.6280    | 3.9167     | .6303        | .6047      |
| E-4  | 12.6280    | 4.1012     | .5168        | .6693      |

**Tabla nº 36: Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala de Diversión en el Deporte.**

Por último, y respecto a las correlaciones de los ítems con la puntuación total del valor (R ítem-total), señalar que la correlación más elevada ( $r = .63$ ) es la del ítem 3 "¿Cuanto te gusta entrenar?", siendo en cambio la correlación más baja ( $r = .36$ ) la alcanzada por el ítem 1 "Cuanto disfrutas en las competiciones?".

### 2.3.1.6.-SSS. Fuentes de Stress (*Sources of Stress Scale*) de Gould, Horn y Spreemann (1983).

#### Características de la SSS.

El cuestionario sobre las Fuentes de Stress (Gould, Horn & Spreemann, 1983) está diseñado para valorar en qué medida los deportistas se ven afectados por las causas que producen stress antes de la competición.

Los 33 ítems que componen este cuestionario se distribuyen en tres factores que analizan el miedo al sentimiento de fracaso o inadecuación, el control externo de culpabilidad y la evaluación social. Todos ellos comienzan con la frase *Me preocupa...* y las respuestas de los individuos se realizan en una escala de 7 puntos tipo Likert (1 = nunca, 7 = siempre). La fiabilidad del test fue confirmada con la obtención de un  $\alpha = .74$ .

Los ítems de la escala original son los siguientes:

- 1.- Me preocupa qué pensará o dirá mi entrenador.
- 2.- Me preocupa qué pensarán o dirán mis compañeros de equipo.
- 3.- Me preocupa qué pensarán o dirán mis padres.
- 4.- Me preocupa lesionarme o herirme.

#### **Capítulo IV**

- 5.- Me preocupa cometer errores.
- 6.- Me preocupa perder.
- 7.- Me preocupa no luchar bien.
- 8.- Me preocupa mi estado físico antes de la competición.
- 9.- Me preocupo por no encontrarme bien.
- 10.- Me preocupa el actuar al máximo de mi capacidad.
- 11.- Me preocupa caer en una trampa.
- 12.- Me preocupa ahogarme.
- 13.- Me preocupa que mis amigos o familiares me estén viendo
- 14.- Me preocupa estar mentalmente preparado para la lucha.
- 15.- Me preocupa mejorar mi última ejecución.
- 16.- Me preocupa perder mi forma física.
- 17.- Me preocupa no ser capaz de concentrarme.
- 18.- Me preocupa estancarme.
- 19.- Me preocupa acordarme de las instrucciones.
- 20.- Me preocupa no descansar bastante.
- 21.- Me preocupa sentirme débil.
- 22.- Me preocupan las malas decisiones arbitrales.
- 23.- Me preocupa que otros estén más entrenados que yo.
- 24.- Me preocupa tener mala suerte -estar gafado.
- 25.- Me preocupa que los espectadores me abucheen.
- 26.- Me preocupa no ser bastante agresivo.
- 27.- Me preocupa perder los estribos.
- 28.- Me preocupa hacer daño a mi oponente.
- 29.- Me preocupa poner en ridículo a mi oponente.
- 30.- Me preocupa no dar el peso.
- 31.- Me preocupa mi apariencia física.
- 32.- Me preocupa participar en campeonatos.
- 33.- Me preocupo porque mi hermano o hermana es un deportista con éxito.

## Adaptación a la Gimnasia.

Duda y Bernardot (en prensa) adaptaron y redujeron el instrumento para su investigación con gimnastas a 12 ítems, desestimando aquellos ítems que no se ajustaban a la gimnasia. En esta ocasión, los autores obtuvieron los siguientes factores, con los siguientes índices de fiabilidad: el miedo al fracaso o inadecuación (.85), la preocupación respecto a la preparación (.78) y la preocupación respecto al resultado (.83). Las respuestas se indicaron en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nunca y 5= con mucha frecuencia).

En nuestra investigación se ha procedido a la traducción del inglés al castellano, quedando el cuestionario definitivamente de la siguiente manera:

- 1./ Me preocupa no recordar mis ejercicios.
- 2./ Me preocupo por hacerlo mejor que otra competidora.
- 3./ Me preocupa no obtener una puntuación suficientemente alta.
- 4./ Me preocupa cometer errores.
- 5./ Me preocupa no ser capaz de concentrarme.
- 6./ Me preocupa no ganar.
- 7./ Me preocupa lesionarme.
- 8./ Me preocupa estar demasiado nerviosa.
- 9./ Me preocupa no hacerlo bien.
- 10./ Me preocupa caerme haciendo el Ejercicio.
- 11./ Me preocupa no estar preparada físicamente.
- 12./ Me preocupa poder hacer las dificultades.



**Estructura Factorial de la SSS en la presente investigación.**

En la Tabla nº 37 se presentan las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems de la SSS para la muestra total (N=543).

|      | Media | Desviación típica | N del análisis |
|------|-------|-------------------|----------------|
| F-1  | 3,206 | 1,447             | 543            |
| F-10 | 3,994 | 1,262             | 543            |
| F-11 | 3,516 | 1,381             | 543            |
| F-12 | 3,632 | 1,334             | 543            |
| F-2  | 3,875 | 1,308             | 543            |
| F-3  | 3,891 | 1,153             | 543            |
| F-4  | 4,293 | ,953              | 543            |
| F-5  | 3,453 | 1,305             | 543            |
| F-6  | 3,190 | 1,359             | 543            |
| F-7  | 3,853 | 1,335             | 543            |
| F-8  | 3,829 | 1,260             | 543            |
| F-9  | 4,204 | ,997              | 543            |

**Tabla nº 37 : Medias y desviaciones típicas de los 12 ítems de la SSS para la muestra total (N=543).**

En primer lugar, analizamos si la matriz de correlaciones de las variables de la SSS era una matriz apropiada para realizar un análisis factorial. Para ello, calculamos dos estadísticos: la prueba de esfericidad de Bartlett y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin. El resultado obtenido mediante la prueba de Bartlett (Prueba de Bartlett = 1621,260  $p < .001$ ) mostró que las variables de la SSS no eran independientes, es decir que podemos rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación de las variables es una matriz idéntica. El coeficiente de Kaiser- Meyer-Olkin mostró un valor (KMO = .87) indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser muy notablemente explicadas por las restantes variables del instrumento (Kaiser, 1974).

Una vez comprobado, en la versión castellana de la SSS, que el análisis factorial de las variables del instrumento era adecuado, procedimos a extraer los factores. Debido a que la estructura factorial básica de este instrumento ya ha sido establecida (Duda & Bernardot, en prensa), forzamos la extracción de los factores a 3 componentes. Siguiendo a estos autores (Duda & Bernardot, en prensa), realizamos un análisis de componentes principales con rotación varimax y rotación oblicua, utilizando como criterio de saturación significativa en los factores .35. Los análisis realizados dieron como resultado tres componentes con valor propio mayor que la unidad, con la distribución de items en los tres factores encontrada en trabajos previos. Debido a que los resultados obtenidos en las rotaciones ortogonal y oblicua mostraron similares pesos factoriales y la misma distribución de items para cada uno de los tres componentes, así como que la correlación entre los tres factores mostró ser alta: el factor 1 con el factor 2 ( $r = .27$ ;  $p < 0.05$ ), el factor 1 con el factor 3 ( $r = -.39$   $p < 0.05$ ) y el factor 2 con el factor 3 ( $r = -.28$   $p < 0.05$ ) solamente se presentan los pesos factoriales de la rotación oblicua.

En la Tabla nº 38, se muestran las comunalidades.

|      | Extracción |
|------|------------|
| F-1  | ,418       |
| F-2  | ,667       |
| F-3  | ,650       |
| F-4  | ,754       |
| F-5  | ,512       |
| F-6  | ,548       |
| F-7  | ,527       |
| F-8  | ,544       |
| F-9  | ,583       |
| F-10 | ,521       |
| F-11 | ,629       |

Tabla nº 38 : Comunalidades de la SSS.

#### Capítulo IV

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 38 el análisis de las comunalidades nos muestra que la asociación lineal entre los items es aceptable, mostrando todos ellos valores comprendidos entre .42 y .75.

En la Tabla nº 39, se muestran los porcentajes de varianza explicada. Si observamos el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los tres componentes, apreciamos que el primer factor "Preocupación respecto a la Preparación" nos explica el 37,9 % de la varianza, mientras que el segundo factor "Preocupación respecto al Resultado" nos explica el 11,5 % de la misma y el tercer factor "Miedo al Fracaso" el 8,2 %. En conjunto los tres factores explican el 57,7 % de la varianza total.

| Componente | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             | Total |
|------------|--|------------------|-------------|-------|
|            | Total  | % de la varianza | % acumulado |       |
| 1          | 4,177  | 37,970           | 37,970      | 3,388 |
| 2          | 1,274  | 11,583           | 49,553      | 2,211 |
| 3          | ,902   | 8,203            | 57,756      | 2,661 |

Tabla nº 39: Porcentaje de varianza explicada en la SSS.

| Item | Componente |      |      |
|------|------------|------|------|
|      | 1          | 2    | 3    |
| F-11 | ,789       |      |      |
| F-7  | ,725       |      |      |
| F-10 | ,711       |      |      |
| F-5  | ,646       |      |      |
| F-1  | ,639       |      |      |
| F-2  |            | ,805 |      |
| F-3  |            | ,730 |      |
| F-6  |            | ,714 |      |
| F-4  |            |      | ,859 |
| F-9  |            |      | ,709 |
| F-8  |            |      | ,629 |

Tabla nº 40: Pesos factoriales de la matriz factorial rotada (Oblimin) de la SSS.

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 40, donde se muestran los pesos factoriales en cada uno de los tres factores ofrecidos por la rotación oblicua, la solución ofrecida presenta una distribución de 5 ítems (ítems 11, 7, 10, 5 y 1) en el primer factor "Preocupación respecto a la Preparación", de 4 ítems (ítems 2, 3 y 6) en el segundo factor "Preocupación respecto al Resultado" y de 3 ítems (ítems 4, 9 y 8) en el tercer factor "Miedo al Fracaso" con pesos factoriales elevados.

Las dos rotaciones varimax y oblimin ofrecieron los mismos factores y la misma distribución de ítems. Como hemos señalado anteriormente, debido a las altas correlaciones tomamos la rotación oblimin. Debido a que el ítem número 12 causaba alteraciones en la carga y distribución de los ítems en cada una de las dos

## Capítulo IV

rotaciones (ortogonal y oblicua) decidimos eliminarlo siguiendo también a Duda y Bernardot (en prensa).

La agrupación factorial también coincide con la obtenida por Duda y Bernardot (en prensa), excepto el orden de factores que es el siguiente:

Para Duda y Bernardot:

El factor 1 corresponde al "Miedo al fracaso" (ítems 10, 8, 4 y 9), el factor 2 a la "Preocupación respecto al Resultado" (ítems 2, 6 y 3) y factor 3 a la "Preocupación respecto a la Preparación" (ítems 1, 7, 5 y 11).

En la presente investigación:

El factor 1 corresponde a la "Preocupación respecto a la Preparación" (11, 7, 10, 5, y 1), el factor 2 "Preocupación respecto al Resultado" (ítems 2, 3 y 6) y el factor 3 al "Miedo al fracaso" (ítems 4, 9 y 8).

Se puede observar que el ítem 10 "Me preocupa caerme haciendo el ejercicio" en nuestra investigación se agrupaba en el factor 1 "Preocupación respecto a la Preparación", mientras que en Duda y Bernardot pertenecía al factor "Miedo al fracaso".

### **Consistencia interna y análisis de ítems de la SSS.**

Como último paso en el análisis de las propiedades psicométricas de la versión adaptada de la SSS, se analizó la fiabilidad de forma independiente para cada uno de los 3 factores. En la Tabla nº 41 se detallan las medias, desviaciones

típicas y coeficientes de correlación para cada uno de los factores. Tal y como se observa, el Coeficiente Alpha alcanza valores adecuados en los tres factores, siendo el coeficiente menor el obtenido en el factor-2 "Preocupación Respecto al Resultado" (.64) y el más elevado el obtenido en el factor-1 "Preocupación Respecto a la Preparación" (.76). Asimismo se halló la fiabilidad para las dos muestras independientemente, obteniendo para el factor 1 "Preocupación respecto a la Preparación" en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .75 y para la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .77. Para el factor 2 "Preocupación Respecto al Resultado" en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .64 y para la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .63. Por último, para el factor 3 "Miedo al Fracaso" en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .68 y para la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .65.

| Factor                                 | Media | DT   | Alpha |
|--|-------|------|-------|
| Preocupación Respecto a la Preparación | 18.02 | 4.81 | .76   |
| Preocupación Respecto al Resultado     | 10.95 | 2.91 | .64   |
| Miedo al Fracaso                       | 12.32 | 2.50 | .66   |

Tabla nº 41: Medias, desviaciones típicas y consistencia interna de cada una de las tres subescalas de la SSS.

Los resultados obtenidos en los análisis de los ítems que componen cada una de las tres escalas, aparecen en las Tablas nº 42, 43 y 44.

Capítulo IV

| Item | Media<br>Excluyendo<br>el ítem | Varianza<br>Excluyendo<br>el ítem | R<br>Item-<br>Escala Total | Alpha<br>Excluyendo<br>el ítem |
|------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| F-1  | 14.8158                        | 16.0472                           | .4340                      | .7530                          |
| F-10 | 14.0276                        | 16.1671                           | .5335                      | .7160                          |
| F-11 | 14.5064                        | 14.5382                           | .6388                      | .6757                          |
| F-5  | 14.5691                        | 15.8877                           | .5368                      | .7143                          |
| F-7  | 14.1694                        | 15.9565                           | .5094                      | .7237                          |

Tabla nº 42: Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala “Preocupación respecto a la Preparación” del SSS.

| Item | Media<br>Excluyendo<br>el ítem | Varianza<br>Excluyendo<br>el ítem | R<br>Item-<br>Escala Total | Alpha<br>Excluyendo<br>el ítem |
|------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| F-2  | 7.0810                         | 4.5469                            | .4038                      | .6025                          |
| F-3  | 7.0645                         | 4.6693                            | .5041                      | .4756                          |
| F-6  | 7.7661                         | 4.1832                            | .4460                      | .5462                          |

Tabla nº 43: Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala “Preocupación respecto al Resultado” del SSS.

| Item | Media              | Varianza           | R                 | Alpha              |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
|      | Excluyendo el ítem | Excluyendo el ítem | Item-Escala Total | excluyendo el ítem |
| F-4  | 8.0331             | 3.6373             | .4788             | .5803              |
| F-8  | 8.4972             | 2.8335             | .4394             | .6577              |
| F-9  | 8.1215             | 3.3062             | .5483             | .4894              |

Tabl nº 44 : Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala “Miedo al Fracaso” del SSS.

Comparando los valores de los coeficientes alpha de la Tablas nº 42, 43 y 44, correspondientes a la consistencia interna de los ítems, con los de la Tabla nº 41, correspondientes a la consistencia interna de los factores, podemos observar que para ninguno de los tres factores, la eliminación de algún ítem, conseguiría aumentar la consistencia interna de la escala.

Por último, y respecto a las correlaciones de los ítems con la puntuación total del valor (R ítem-total), señalar que la correlación más elevada ( $r = .63$ ) es la del ítem 11 “Me preocupa no estar preparada físicamente” del factor Preocupación respecto a la Preparación, siendo en cambio la correlación más baja ( $r = .40$ ) la alcanzada por el ítem 2 “Me preocupo por hacerlo mejor que otra competidora” del factor “Preocupación respecto al Resultado”.



**2.3.1.7.-BACS.** *Inventario de Percepción sobre las Creencias de las Causas del Éxito en el Deporte. Beliefs about the Causes of Success Inventory (Duda & Nicholls, 1992).*

### **Características del BACS.**

La medición de las Creencias de las Causas del Éxito (BACS) consiste en una escala de 17 ítems que miden las percepciones que tienen los sujetos sobre si el esfuerzo, la habilidad y el uso de técnicas de engaño permiten alcanzar el éxito en el deporte (Duda & Nicholls, 1992).

La pregunta general con la que comienza la escala es: ¿Qué crees que debería hacer la gente para tener éxito en el deporte que practica más a menudo?. Cada ítem comienza con la frase: "Los deportistas tienen éxito si...". Los sujetos responden a los ítems usando una escala de cinco pasos con un rango que oscila entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).

La fiabilidad y validez de este instrumento con muestras inglesas y americanas ha sido demostrada previamente en la literatura (Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Duda & Nicholls 1992; Newton & Duda, 1993 y Seifriz, Duda & Chi, 1992).

Duda y White (1992) analizaron si los resultados previos sobre las creencias en las causas del éxito se podrían generalizar a situaciones deportivas de alto nivel. El estudio se hizo con esquiadores universitarios. El análisis factorial reveló cuatro dimensiones sobre las creencias percibidas sobre las causas del éxito: 1) esfuerzo (los deportistas tienen éxito si trabajan duro); 2) habilidad (los deportistas tienen éxito si son mejores que los demás); 3) factores externos (los deportistas

tienen éxito si tienen, por ejemplo, mejores instalaciones) y 4) ventajas ilegales (doping).

Newton y Duda (1993) en una investigación realizada con 121 jóvenes tenistas de élite y a través de análisis factoriales hallaron en el grupo de mujeres dos dimensiones. La primera, la dimensión ego, incluía la orientación al ego y la creencia de que la habilidad y el causar una impresión positiva al entrenador eran las fuentes primarias de éxito. La segunda dimensión encontrada en las chicas, dimensión tarea, incluía la orientación a la tarea y la creencia de que el esfuerzo y el quitar importancia a los factores externos son fundamentales para conseguir éxito. De igual modo, las trampas y todas las tácticas engañosas tampoco se asociaban en este grupo con el éxito.

En el grupo de varones los análisis factoriales sólo mostraron la aparición de una dimensión ego que incluía la orientación al ego de los sujetos y la creencia de que la capacidad y causar una impresión positiva al entrenador son las causas que llevan al éxito. No se encontró la dimensión de tarea en el caso de los chicos.

En nuestro país este instrumento también ha recibido su apoyo para la validez y fiabilidad, tanto en una investigación realizada desde la Universidad de Purdue (Guivernau & Duda, 1994) como en otra investigación llevada a cabo por Balaguer, Mayo y Atienza (1997).

Guivernau y Duda (1994) realizaron una investigación con estudiantes-deportistas españolas de entre 18 y 25 años, participantes en diversos deportes (fútbol, atletismo, baloncesto, natación y gimnasia). El cuestionario en su adaptación española quedó formado por 17 ítems que medían percepciones de esfuerzo, habilidad o uso de técnicas de engaño principalmente como creencias de las causas del éxito en el deporte. El cuestionario quedó de la siguiente manera:

#### Capítulo IV

- 1.- La gente tiene éxito si entrena y trabaja duro.
- 2.- La gente tiene éxito si lo hace lo mejor que puede.
- 3.- La gente tiene éxito si se ayudan mutuamente a aprender.
- 4.- La gente tiene éxito si les gusta entrenar.
- 5.- La gente tiene éxito si les gusta superarse y hacer las cosas cada vez mejor.
- 6.- La gente tiene éxito si intentan hacer cosas que no habían podido hacer antes.
- 7.- La gente tiene éxito si les gusta mejorar su técnica.
- 8.- La gente tiene éxito si siempre intentan ganar a los demás.
- 9.- La gente tiene éxito si son mejores atletas que los demás.
- 10.- La gente tiene éxito si ha nacido para ser atleta.
- 11.- La gente tiene éxito si son mejores que los demás en competiciones difíciles.
- 12.- La gente tiene éxito si simulan que le gusta el entrenador.
- 13.- La gente tiene éxito si sabe como impresionar al entrenador.
- 14.- La gente tiene éxito si siempre juega limpio.
- 15.- La gente tiene éxito si los entrenadores creen que lo hará bien.
- 16.- La gente tiene éxito si sabe como hacer trampa.
- 17.- La gente tiene éxito si sabe como aparentar ser mejor de lo que realmente es.

En la investigación del balonmano (Balaguer, Mayo & Atienza, 1997) al traducir los ítems (Duda & Nicholls, 1992) del inglés al castellano se sustituyeron algunos vocablos del original por otros términos con el fin de que la escala tuviera mayor significado para las jugadoras y los/las entrenadores/as de balonmano. Los sujetos respondieron a los ítems usando una escala de cinco pasos con un rango que oscila entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).

El cuestionario quedó definitivamente formado por 18 ítems de la siguiente manera:

- 1.- La gente tiene éxito si entrena y trabaja duro.
- 2.- La gente tiene éxito si siempre se esfuerza al máximo.
- 3.- La gente tiene éxito si se ayuda entre sí para aprender.
- 4.- La gente tiene éxito si le gusta entrenar.
- 5.- La gente tiene éxito si le gusta superarse y hacer las cosas cada vez mejor.
- 6.- La gente tiene éxito si intenta hacer cosas que no había podido hacer antes.
- 7.- La gente tiene éxito si le gusta aprender nuevas habilidades.
- 8.- La gente tiene éxito si siempre intenta ganar a los demás.
- 9.- La gente tiene éxito si es mejor deportista que los demás.
- 10.- La gente tiene éxito si es deportista nato.
- 11.- La gente tiene éxito si es mejor que los demás en competiciones difíciles.
- 12.- La gente tiene éxito si insiste en las habilidades que realmente domina.
- 13.- La gente tiene éxito si finge que le cae bien el entrenador.
- 14.- La gente tiene éxito si sabe impresionar al entrenador.
- 15.- La gente tiene éxito si siempre juega limpio.
- 16.- La gente tiene éxito si sabe hacer trampa.
- 17.- La gente tiene éxito si sabe aparentar que es mejor de lo que es.
- 18.- La gente tiene éxito si viola las reglas y no le pillan.

### **Adaptación a la Gimnasia.**

Al igual que con los instrumentos anteriores, Duda y Bernardot (en prensa) en su investigación con gimnastas americanas utilizaron una versión modificada del cuestionario sobre creencias de las causas del éxito (Duda & Nicholls, 1992) lo que nos llevó a partir de su versión para traducirla y utilizarla en nuestra investigación con gimnastas españolas.

El cuestionario estaba formado por 21 ítems que hacían referencia a 4 factores (Habilidad, esfuerzo, engaño, peso/cuerpo). Para los objetivos de su estudio, seis de los ítems se enfocaron a la creencia de que tener el cuerpo o la apariencia deseada y el hecho de ser pequeña o delgada eran necesarios para tener éxito (peso/cuerpo). Cada ítem comienza con la frase: "Las gimnastas conseguirán el éxito si...". Las respuestas se indicaron en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nunca y 5= con mucha frecuencia). Los coeficientes alpha de Cronbach obtenidos oscilaban entre .79 - .82, lo que indicó una buena fiabilidad del instrumento.

El cuestionario quedó definitivamente de la siguiente manera:

#### LAS GIMNASTAS CONSEGUIRÁN ÉXITO...

- 1.- ... si les gusta mejorar.
- 2.- ... si saben mantener su peso bajo.
- 3.- ... si saben causar buena impresión.
- 4.- ... si tienen un golpe de suerte.
- 5.- ... si se entrenan duro.
- 6.- ... si son mejores gimnastas que las demás.
- 7.- ... si tienen el cuerpo adecuado.
- 8.- ... si se limitan a hacer las habilidades que saben hacer bien.
- 9.- ... si les gusta entrenar.
- 10.- ...si no comen demasiado.
- 11.- ...si les gusta aprender nuevas habilidades/técnicas.
- 12.- ...si son mejores que otras gimnastas en las competiciones duras.
- 13.- ...si nacen con habilidad natural.
- 14.- ...si son pequeñas.
- 15.- ...si saben causar buena impresión al entrenador.
- 16.- ...si las juezas les favorecen.
- 17.- ...si tienen un aspecto agradable.

- 18.- ...si de verdad trabajan duro.
- 19.- ...si saben cómo parecer mejores de lo que son.
- 20.- ...si tienen el aspecto adecuado.
- 21.- ...si se esfuerzan al máximo.

**Estructura Factorial del BACS en la presente investigación.**

En la Tabla nº 45 se presentan las medias y desviaciones típicas de cada uno de los items del BACS para la muestra total (N=540).

|      | Media | Desviación típica | N del análisis |
|------|-------|-------------------|----------------|
| G-1  | 4,543 | ,689              | 540            |
| G-2  | 3,346 | 1,269             | 540            |
| G-3  | 3,567 | 1,252             | 540            |
| G-4  | 2,774 | 1,319             | 540            |
| G-5  | 4,731 | ,633              | 540            |
| G-6  | 3,811 | 1,228             | 540            |
| G-7  | 3,326 | 1,241             | 540            |
| G-8  | 3,406 | 1,358             | 540            |
| G-9  | 4,383 | ,861              | 540            |
| G-10 | 2,874 | 1,279             | 540            |
| G-11 | 4,300 | ,893              | 540            |
| G-12 | 4,070 | 1,084             | 540            |
| G-13 | 3,302 | 1,204             | 540            |
| G-14 | 2,554 | 1,212             | 540            |
| G-15 | 2,874 | 1,333             | 540            |
| G-16 | 2,952 | 1,357             | 540            |
| G-17 | 2,809 | 1,307             | 540            |
| G-18 | 4,659 | ,683              | 540            |
| G-19 | 3,304 | 1,271             | 540            |
| G-20 | 2,943 | 1,279             | 540            |
| G-21 | 4,719 | ,623              | 540            |

Tabla nº 45: Medias y desviaciones típicas de cada uno de los 21 items del BACS para la muestra total (N=540).

## Capítulo IV

En primer lugar, analizamos si la matriz de correlaciones de las variables del BACS era una matriz apropiada para realizar un análisis factorial. Para ello, calculamos dos estadísticos: la prueba de esfericidad de Bartlett y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin. El resultado obtenido mediante la prueba de Bartlett ( Prueba de Bartlett = 3127,104 ;  $p < .001$  ) mostró que las variables del BACS no eran independientes, es decir que podemos rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación de las variables es una matriz idéntica. El coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin mostró un valor ( $KMO = .86$ ) indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser notablemente explicadas por las restantes variables del instrumento (Kaiser, 1974).

Una vez comprobado, en la versión castellana de la BACS, que el análisis factorial de las variables del instrumento era adecuado, procedimos a extraer los factores. Debido a que la estructura factorial básica de este instrumento ya ha sido establecida (Duda & Nicholls, 1992; Guivernau & Duda, 1994; Duda & Bernardot, en prensa), forzamos la extracción de los factores a 4 componentes. Siguiendo a estos autores, realizamos un análisis de componentes principales con rotación varimax y rotación oblicua, utilizando como criterio de saturación significativa en los factores .35. Los análisis realizados dieron como resultado cuatro componentes. Debido a que el cuarto factor ("Habilidad") presentó sólo el ítem 8 "las gimnastas conseguirán el éxito si se limitan a hacer las habilidades que saben hacer bien" decidimos eliminarlo. Los ítems 4 "las gimnastas conseguirán el éxito si tienen un golpe de suerte" y 13 " las gimnastas conseguirán el éxito si nacen con la habilidad natural", también fueron eliminados ya que el contenido de los mismos era totalmente ajeno al contenido del primer factor ("Apariencia") en donde ofrecían su peso factorial. Debido a que los resultados obtenidos en las rotaciones ortogonal y oblicua mostraron similares pesos factoriales, así como a que la correlación entre los tres factores mostró ser baja: el factor 1 con el factor 2 ( $r = .40$ ;  $p < 0.05$ ), el factor 1 con el factor 3 ( $r = .08$ ;  $p < 0.01$ ) y el factor 2 con el factor 3

( $r=.07$ ;  $p < 0.01$ ), esto nos indicó la mayor adecuación de la rotación ortogonal (Tabachnick & Fidell, 1983) y por ello, solamente se presentan los pesos factoriales de esa rotación.

En la Tabla nº 46, se muestran las comunalidades del BACS. Tal y como puede observar el análisis de las comunalidades nos muestra que la asociación lineal entre los ítems es aceptable, mostrando todos ellos valores comprendidos entre .27 y .66.

|      | Extracción |
|------|------------|
| G-1  | .275       |
| G-10 | .608       |
| G-11 | .516       |
| G-12 | .636       |
| G-13 | .466       |
| G-14 | .404       |
| G-15 | .475       |
| G-16 | .569       |
| G-17 | .658       |
| G-18 | .487       |
| G-19 | .442       |
| G-2  | .585       |
| G-20 | .646       |
| G-21 | .507       |
| G-3  | .413       |
| G-4  | .436       |
| G-5  | .371       |
| G-6  | .592       |
| G-7  | .468       |
| G-8  | .300       |
| G-9  | .475       |

Tabla nº 46: Comunalidades del BACS.



#### Capítulo IV

En la Tabla nº 47 se muestra el porcentaje de varianza explicada. Si observamos el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los tres componentes, apreciamos que el primer factor nos explica el 25,90 % de la varianza, el segundo factor nos explica el 11,48 % y el tercer factor el 6,58 %. En conjunto los tres factores explican el 43,95 % de la varianza total.

| Componente | Autovalores Iniciales |                  |             | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción |                  |             |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
|            | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total  | % de la varianza | % acumulado |
| 1          | 5,440                 | 25,904           | 25,904      | 5,440  | 25,904           | 25,904      |
| 2          | 2,410                 | 11,476           | 37,379      | 2,410  | 11,476           | 37,379      |
| 3          | 1,382                 | 6,579            | 43,959      | 1,382  | 6,579            | 43,959      |

Tabla nº 47: Valores propios de cada factor y porcentaje de varianza explicada en el BACS.

Tal y como puede observarse en la Tabla nº 48, donde se muestran los pesos factoriales en cada uno de los tres factores ofrecidos por la rotación ortogonal, la solución ofrecida presenta una distribución de 10 ítems ( ítems 10, 15, 7, 17, 20, 2, 3, 19, 14 y 16) en el primer factor "Apariencia", de 6 ítems ( ítems 18, 21, 11, 5, 9 y 1) en el segundo factor "Esfuerzo" y de 2 ítems ( ítems 6 y 12) en el tercer factor "Superioridad".

| Item | Componente |      |      |
|------|------------|------|------|
|      | 1          | 2    | 3    |
| G-10 | .655       |      |      |
| G-15 | .654       |      |      |
| G-7  | .654       |      |      |
| G-17 | .644       |      |      |
| G-20 | .643       |      |      |
| G-2  | .617       |      |      |
| G-3  | .604       |      |      |
| G-19 | .573       |      |      |
| G-14 | .539       |      |      |
| G-16 | .515       |      |      |
| G-18 |            | .648 |      |
| G-21 |            | .625 |      |
| G-11 |            | .596 |      |
| G-5  |            | .565 |      |
| G-9  |            | .535 |      |
| G-1  |            | .428 |      |
| G-6  |            |      | .618 |
| G-12 |            |      | .570 |

Tabla nº 48: Pesos factoriales de la matriz factorial rotada (Varimax) del BACS.

### Consistencia interna y análisis de ítems.

Como último paso en el análisis de las propiedades psicométricas de la versión castellana del BACS, se analizó la fiabilidad de forma independiente para cada uno de los 3 factores. En la Tabla nº 49 se detallan las medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación para cada uno de los factores. Tal y como se observa, el Coeficiente Alpha alcanza valores adecuados en los tres factores, siendo el coeficiente menor el obtenido en el factor-3 "Superioridad" (.70) y el más elevado el obtenido en el factor-1 "Apariencia" (.84). Asimismo se halló la fiabilidad para las dos muestras independientemente, obteniendo para el factor 1 "Apariencia" en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .86 y para la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .82. Para el factor 2 "Esfuerzo" en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .73 y para la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .71. Por último, para el factor 3 "Superioridad" en la Gimnasia Artística un Alpha de Cronbach = .72 y para la Gimnasia Rítmica un Alpha de Cronbach = .67.

| Factor       | Media | DT   | Alpha |
|--------------|-------|------|-------|
| Apariencia   | 30.52 | 8.25 | .84   |
| Esfuerzo     | 27.32 | 2.86 | .71   |
| Superioridad | 7.88  | 2.02 | .70   |

Tabla nº 49: Medias, desviaciones típicas y consistencia interna de cada una de las tres subescalas del BACS.

Los resultados obtenidos en los análisis de los ítems que componen cada una de las tres escalas, aparecen en las Tablas nº 50, 51 y 52.

Comparando los valores de los coeficientes alpha de la Tablas nº 50, 51 y 52, correspondientes a la consistencia interna de los ítems, con los de la Tabla nº 49, correspondientes a la consistencia interna de los factores, podemos observar que para ninguno de los tres factores, la eliminación de algún ítem, conseguiría aumentar la consistencia interna de la escala.

| Item | Media<br>Excluyendo<br>el ítem | Varianza<br>Excluyendo<br>el ítem | R<br>Item-<br>Escala Total | Alpha<br>Excluyendo<br>el ítem |
|------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| G-10 | 27.6538                        | 55.4592                           | .5798                      | .8257                          |
| G-14 | 27.9705                        | 58.3755                           | .4486                      | .8374                          |
| G-15 | 27.6556                        | 54.8461                           | .5824                      | .8253                          |
| G-16 | 27.5727                        | 57.1640                           | .4456                      | .8386                          |
| G-17 | 27.7164                        | 54.2109                           | .6352                      | .8203                          |
| G-19 | 27.2173                        | 57.5911                           | .4648                      | .8362                          |
| G-2  | 27.1731                        | 56.4792                           | .5275                      | .8306                          |
| G-20 | 27.5801                        | 54.6020                           | .6299                      | .8210                          |
| G-3  | 26.9576                        | 56.6753                           | .5242                      | .8309                          |
| G-7  | 27.1934                        | 56.1009                           | .5643                      | .8273                          |

Tabla nº 50 : Estadísticos de fiabilidad de los ítems de la escala "Apariencia" del BACS.

Capítulo IV

| Item | Media<br>Excluyendo<br>el item | Varianza<br>Excluyendo<br>el item | R<br>Item-<br>Escala Total | Alpha<br>Excluyendo<br>el item |
|------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| G-1  | 22.7823                        | 6.4368                            | .3634                      | .7060                          |
| G-11 | 23.0258                        | 5.1971                            | .5398                      | .6528                          |
| G-18 | 22.6624                        | 6.1168                            | .4815                      | .6735                          |
| G-21 | 22.6052                        | 6.3392                            | .4679                      | .6792                          |
| G-5  | 22.5904                        | 6.4937                            | .4071                      | .6944                          |
| G-9  | 22.9391                        | 5.5323                            | .4786                      | .6744                          |

Tabla n° 51 : Estadísticos de fiabilidad de los items de la escala “Esfuerzo” deL BACS.

| Item | Media<br>Excluyendo<br>el item | Varianza<br>Excluyendo<br>el item | R<br>Item-<br>Escala Total | Alpha<br>excluyendo<br>el item |
|------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| G-12 | 3.8137                         | 1.5050                            | .5383                      |                                |
| G-6  | 4.0683                         | 1.1728                            | .5383                      |                                |

Tabla n° 52 : Estadísticos de fiabilidad de los items de la escala “Superioridad” del BACS.

Por último, y respecto a las correlaciones de los items con la puntuación total del valor (R item-total), señalar que la correlación más elevada ( $r = .63$ ) es la del item 17 “las gimnastas conseguirán el éxito si tienen un aspecto agradable” del factor “Apariencia”, siendo en cambio la correlación más baja ( $r = .36$ ) la alcanzada por el item 1 “las gimnastas conseguirán el éxito si les gusta mejorar” del factor “Esfuerzo”.

### 3.- METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se han realizado diferentes procedimientos estadísticos (análisis descriptivos, factoriales, de la varianza, coeficientes de correlación,...), entre los que se pueden distinguir dos niveles de análisis según su funcionalidad aplicada.

En el primer nivel de análisis utilizamos las técnicas estadísticas necesarias para establecer indicadores fiables. En primer lugar se realizó un análisis factorial y de fiabilidad de los instrumentos. Para comprobar la fiabilidad de las diferentes variables utilizadas se hallaron los coeficientes Alpha de Cronbach, las correlaciones entre los diferentes factores de cada una de las escalas o subescalas, las correlaciones inter-items y los coeficientes alpha en ausencia del item. Los análisis factoriales fueron de componentes principales con rotación ortogonal y/o oblicua.

En el segundo nivel de análisis se realizaron las técnicas estadísticas que sirven para dar resultados descriptivos tanto de las variables psicológicas como demográficas, aportando información tanto de la muestra total como diferenciando en función de la modalidad de gimnasia: Artística y Rítmica. Asimismo se ha utilizado el análisis de correlación como técnica bivariada para indicar el grado de relación de las diferentes variables utilizadas. El análisis de regresión múltiple (stepwise) para comprobar en qué medida las metas situacionales y disposicionales contribuyen a explicar las diferentes variables de bienestar psicológico. El análisis de varianza (one-way) para buscar diferencias entre los diferentes niveles de rendimiento de las gimnastas tanto de Artística como de Rítmica para las variables psicológicas.

Los análisis estadísticos han sido realizados con el paquete de programas estadístico SPSS (Versión 7.5 para PC).



---

**CAPÍTULO V:**  
**RESULTADOS**





## 1.- DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS.

En este capítulo vamos a presentar los valores de los descriptivos de las variables estudiadas en la presente investigación, tanto para la Gimnasia Artística como para la Rítmica. Para ambas modalidades presentaremos en primer lugar las **variables psicológicas** que son el Clima motivacional de implicación en el Ego, el Clima motivacional de implicación en la Tarea, la Estima Corporal, la Orientación de metas de logro hacia el Ego, la Orientación de metas de logro hacia la Tarea, la Autoestima Global, la Diversión en el Deporte, la Preocupación respecto a la Preparación, la Preocupación respecto al Resultado y el Miedo al Fracaso, la Apariencia, el Esfuerzo y la Superioridad. Posteriormente presentaremos las **variables demográficas, antropométricas, de historial y de rendimiento deportivo** que son el Club, localidad, provincia, edad, categoría, selección, peso, talla, horas de entrenamiento diarias, horas de entrenamiento semanales, años de experiencia practicando, años de experiencia compitiendo, edad de comienzo a practicar, edad de comienzo a competir, tipo de competición y clasificación general.

### 1.1.- VARIABLES PSICOLÓGICAS.

Los valores de los descriptivos que vamos a presentar para cada una de las variables psicológicas estudiadas son el valor máximo y el mínimo, la media y la desviación típica.

### 1.1.1.- GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA.

#### A.- CLIMA MOTIVACIONAL.

En este apartado vamos a presentar los valores de las dos dimensiones del clima motivacional percibido, PMCSQ-2: Clima Motivacional de Implicación en el Ego y Clima Motivacional de Implicación a la Tarea.

#### A.1.- Clima Motivacional de implicación en el Ego

Por lo que se refiere al clima motivacional de implicación en el ego (A1) (tabla nº53), tenemos que el valor máximo es 38 y el mínimo es 9. La media de 22.19 (media-valor escalar = 2.77), nos indica que las gimnastas de Artística están “en desacuerdo” con la percepción de un clima de implicación en el ego. Este clima está caracterizado por la creación por parte del entrenador de un contexto de competitividad, de énfasis en la superación de los demás, en la victoria sobre el contrario y en el resultado como aspecto primordial tanto del entrenamiento como de la competición.

Tabla nº53: Descriptivos de la percepción del Clima Motivacional de implicación en el Ego (A1).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 38    Mínimo: 9   |
| Media: 22.19    DT: 6.02  |
| Media-Valor escalar: 2.77 |

## A.2.- Clima Motivacional de implicación en la Tarea

Por lo que se refiere al clima motivacional de implicación en la tarea (A2) (tabla nº54), tenemos que el valor máximo es 25 y el mínimo es 8. La media de 20.92 (media-valor escalar = 4.18), nos indica que las gimnastas de Artística están "de acuerdo" con la percepción de un clima de implicación en la tarea. Este clima está caracterizado por la creación por parte del entrenador de un contexto de colaboración, de énfasis en el aprendizaje, en el esfuerzo, en la mejora y la superación de uno mismo tanto en las competiciones como en los entrenamientos.

Tabla nº54: Descriptivos de la percepción del Clima Motivacional de implicación en la Tarea (A2).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 25    Mínimo: 8   |
| Media: 20.92    DT: 2.66  |
| Media-Valor escalar: 4.18 |

## B.- ESTIMA CORPORAL

Por lo que se refiere a la percepción de la estima corporal (B) (tabla nº55), tenemos que el valor máximo es 22 y el mínimo es 11. La media de los sujetos en su puntuación total de la escala es de 17.30, nos indica que las gimnastas de Artística tienen una buena percepción de la estima corporal. Una buena estima corporal se caracteriza por el hecho de que la gimnasta tiene una buena representación mental de su cuerpo y una buena representación evaluativa de la apariencia propia de su cuerpo, por tener una buena conciencia de su cuerpo, una

## Capítulo V

buena percepción corporal o una buena experiencia de su cuerpo, por tener un buen esquema corporal o una buena imagen corporal. Una buena estima del cuerpo se caracteriza por gozar de una satisfacción con el aspecto personal y con una buena opinión acerca de su cuerpo y de su aspecto físico.

**Tabla nº55: Descriptivos de la Percepción de la Estima Corporal (B).**

Máximo: 22 Mínimo: 11 DT: 3.42

Puntuación Total, Valor Medio: 17.30

### **C.- ORIENTACIÓN DE METAS DE LOGRO**

En este apartado vamos a presentar los valores obtenidos de las dos dimensiones del TEOSQ: Orientación hacia el Ego y Orientación hacia la Tarea.

#### **C.1.- Orientación de metas de logro hacia el Ego**

Por lo que hace referencia a la orientación de metas de logro hacia el ego (C1) (tabla nº56), tenemos que el valor máximo es 27 y el mínimo es 6. La media de 14.28 (media-valor escalar = 2.38), nos indica que las gimnastas de artística muestran un bajo nivel ante esta orientación, es decir que la muestra de gimnastas de Artística están "en desacuerdo" con esta orientación. Dicha orientación se caracteriza por el hecho de que la gimnasta se siente con más éxito en la

Gimnasia Artística cuando es la única que puede hacer mejor las dificultades, o las puede hacer mejor que las demás y es la mejor.

Tabla nº56: Descriptivos de la Orientación de Metas hacia el Ego (C1).

|   |
|---|
| Máximo: 27    Mínimo: 6<br>Media: 14.28 DT: 5.05<br>Media-Valor escalar: 2.38 |
|---|

### C.1.- Orientación de metas de logro hacia la Tarea

Por lo que hace referencia a la orientación de metas de logro hacia la tarea (C2) (tabla nº57), tenemos que el valor máximo es 35 y el mínimo es 18. La media de 30.56 (media-valor escalar = 4.36), nos indica que las gimnastas de Artística están "de acuerdo" con las afirmaciones que se refieren a la orientación hacia la tarea, es decir que la muestra de gimnastas de artística tienen una clara orientación a la tarea. Dicha orientación se caracteriza porque la gimnasta se siente con más éxito en la Gimnasia Artística cuando aprende alguna dificultad nueva y se esfuerza al máximo.

Tabla nº 57: Descriptivos de la Orientación de Metas hacia la Tarea (C2).

|  |
|--|
| Máximo: 35    Mínimo: 18<br>Media: 30.56 DT: 3.74<br>Media-Valor escalar: 4.36 |
|--|

## D.- AUTOESTIMA GLOBAL

Por lo que hace referencia a la autoestima global (D) (tabla nº58), tenemos que el valor máximo es 24 y el mínimo es 8. La media de 18.42 (media-valor escalar = 3.07), nos indica que las gimnastas de artística muestran una alta autoestima global. Una alta autoestima global se caracteriza por el hecho de que las gimnastas tienen un juicio global alto de su valía como persona y en una variedad de sus dominios, por una alta proporción de la gimnasta entre los éxitos y el nivel de aspiraciones, por una alta percepción del éxito en aquellas aspiraciones personales que la gimnasta considera importantes, por un alto resultado de comparación entre los éxitos frente a las aspiraciones personales de la gimnasta y por considerar que los otros significativos poseen una buena opinión de la gimnasta.

Tabla nº58: Descriptivos de la Autoestima Global (D).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 24    Mínimo: 8   |
| Media: 18.42    DT: 3.79  |
| Media-Valor escalar: 3.07 |

## E.- DIVERSIÓN EN EL DEPORTE

Por lo que hace referencia a la diversión en el deporte (E) (tabla nº59), tenemos que el valor máximo es 20 y el mínimo es 7. La media de 17.22 (media-valor escalar = 4.30), nos indica que las gimnastas de Artística muestran que "a menudo" se divierten practicando deporte. La diversión en el deporte tal y como la

evalúa la escala del Sport Commitment Model, se caracteriza por una relación afectiva positiva con la experiencia deportiva que refleja sentimientos de placer, gusto y diversión en la gimnasta, por una recompensa experimentada desde la ejecución de la conducta motivada intrínsecamente, por una alta satisfacción derivada del logro de un dominio personal sobre la actividad (satisfacción personal) y una alta satisfacción fruto de la demostración de una capacidad superior a la de los demás (satisfacción con la capacidad normativa) de la gimnasta.

Tabla nº59: Descriptivos de la Diversión en el Deporte (E).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 20    Mínimo: 7   |
| Media: 17.22    DT: 2.48  |
| Media-Valor escalar: 4.30 |

## F.- FUENTES DE STRESS.

En este apartado sobre los descriptivos de las Fuentes de Stress vamos a presentar los valores obtenidos en las tres dimensiones del cuestionario Sources of Stress Scale: la Preocupación respecto a la Preparación, la Preocupación respecto al Resultado y el Miedo al Fracaso.

### F.1.- Preocupación respecto a la Preparación

Por lo que hace referencia a la preocupación respecto a la preparación (F1) (tabla nº60), tenemos que el valor máximo es 25 y el mínimo es 5. La media de 18.48 (Media-Valor escalar = 3.69), nos indica que las gimnastas de Artística



## Capítulo V

muestran que “a veces” tienen preocupación respecto a la preparación. La preocupación por la preparación se caracteriza porque la gimnasta se preocupa por estar preparada físicamente, por las lesiones, por caerse haciendo el ejercicio, por no ser capaz de concentrarse o por no recordar sus ejercicios.

**Tabla nº60: Descriptivos de la Preocupación respecto a la Preparación (F1).**

|   |
|---|
| Máximo: 25    Mínimo: 5<br>Media: 18.48 DT: 4.62<br>Media-Valor escalar: 3.69 |
|---|

### **F.2.- Preocupación respecto al Resultado**

Por lo que hace referencia a la preocupación respecto al resultado (F2),(tabla nº61), tenemos que el valor máximo es 15 y el mínimo es 3. La media de 10.87 (media-valor escalar = 3.62), nos indica que las gimnastas de Artística muestran que “a veces” tienen preocupación respecto al resultado. La preocupación respecto al resultado se caracteriza porque la gimnasta se preocupa por hacerlo mejor que otra competidora, se preocupa por no clasificarse o no obtener una puntuación suficientemente alta y se preocupa por no ganar.

**Tabla nº 61: Descriptivos de la Preocupación respecto al Resultado (F2).**

|   |
|---|
| Máximo: 15    Mínimo: 3<br>Media: 10.87 DT: 2.92<br>Media-Valor escalar: 3.62 |
|---|

### F.3.- Miedo al Fracaso

Por lo que hace referencia al miedo al fracaso (F3) (tabla nº 62), tenemos que el valor máximo es 15 y el mínimo es 3. La media de 12.32 (media-valor escalar = 4.10), nos indica que las gimnastas de Artística muestran que “a menudo” tienen miedo al fracaso. El miedo al fracaso se caracteriza porque la gimnasta se preocupa por cometer errores, se preocupa por estar nerviosa y se preocupa por no hacerlo bien.

Tabla nº 62: Descriptivos del Miedo al Fracaso (F3).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 15    Mínimo: 3   |
| Media: 12.32 DT: 2.50     |
| Media-Valor escalar: 4.10 |

### G.- CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DEL ÉXITO.

En este apartado presentaremos los valores descriptivos de las tres dimensiones del instrumento Beliefs About Causes of Success: Apariencia, Esfuerzo y Superioridad.

#### G.1.- Apariencia

Por lo que hace referencia a la apariencia (G1) (tabla nº 63), tenemos que el valor máximo es 55 y el mínimo es 11. La media de 32.76 (media-valor escalar =

## Capítulo V

3.27), nos indica que las gimnastas de Artística muestran que “a veces” piensan que la apariencia es importante para tener éxito. La apariencia está caracterizada porque la gimnasta cree que conseguirá el éxito si sabe causar buena impresión, si sabe mantener su peso bajo, si tiene el cuerpo adecuado, si no come demasiado, si es pequeña, si las juezes le favorecen, si tiene un aspecto agradable o si sabe cómo parecer mejor de lo que es.

Tabla nº 63: Descriptivos de la Apariencia (G1).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 55    Mínimo: 11  |
| Media: 32.76    DT: 9.52  |
| Media-Valor escalar: 3.27 |

### G.-2.- Esfuerzo

Por lo que hace referencia al esfuerzo (G2) (tabla nº 64), tenemos que el valor máximo es 30 y el mínimo es 16. La media de 27.64 (media-valor escalar = 4.60) nos indica que las gimnastas de Artística muestran que “a menudo” piensan que el esfuerzo es importante para tener éxito. El esfuerzo está caracterizado porque las gimnastas creen que conseguirán el éxito si les gusta mejorar, si se entrenan duro, si les gusta entrenar, si les gusta aprender nuevos elementos o dificultades técnicas y si se esfuerzan al máximo.

Tabla nº 64: Descriptivos del Esfuerzo (G2).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 30    Mínimo: 16  |
| Media: 27.64    DT: 2.75  |
| Media-Valor escalar: 4.60 |

### G.3.- Superioridad

Por lo que hace referencia a la superioridad (G3) (tabla nº 65), tenemos que el valor máximo es 10 y el mínimo es 2. La media de 7.85 (media-valor escalar = 3.92) nos indica que las gimnastas de Artística muestran que "a veces" para tener éxito tienen que ser superiores. La superioridad se caracteriza porque las gimnastas creen que para tener éxito deben ser mejores gimnastas que las demás y que deben ser mejores que otras gimnastas en las competiciones duras o importantes.

Tabla nº 65: Descriptivos de la Superioridad (G3).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 10    Mínimo: 2   |
| Media: 7.85    DT: 2.05   |
| Media-Valor escalar: 3.92 |

## 1.1.2.- GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.

### A.- CLIMA MOTIVACIONAL.

En este apartado vamos a presentar los valores de las dos dimensiones del clima motivacional percibido, PMCSQ-2: Clima Motivacional de Implicación en el Ego y Clima Motivacional de Implicación a la Tarea.

#### A.1.- Clima Motivacional de implicación en el Ego

Por lo que se refiere al clima motivacional de implicación en el Ego (A1) (tabla nº 66), tenemos que el valor máximo es 40 y el mínimo es 10. La media de 22.88 (media-valor escalar = 2.86), nos indica que las gimnastas de Rítmica están “en desacuerdo” con la percepción de un clima de implicación en el ego. Este clima está caracterizado por la creación por parte del entrenador de un contexto de competitividad, de énfasis en la superación de los demás, en la victoria sobre el contrario y en el resultado como aspecto primordial tanto del entrenamiento como de la competición.

Tabla nº 66: Descriptivos de la percepción del Clima Motivacional de implicación en el Ego (A1).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 40    Mínimo: 10  |
| Media: 22.88    DT: 5.76  |
| Media-Valor escalar: 2.86 |

### A.1.- Clima Motivacional de implicación en la Tarea

Por lo que se refiere al clima motivacional de implicación en la tarea (A2) (tabla nº 67), tenemos que el valor máximo es 25 y el mínimo es 8. La media de 20.92 (media-valor escalar = 4.24), nos indica que las gimnastas de Rítmica están “de acuerdo” con la percepción de un clima de implicación en la tarea. Este clima está caracterizado por la creación por parte del entrenador de un contexto de colaboración, de énfasis en el aprendizaje, en el esfuerzo, en la mejora y la superación de uno mismo tanto en las competiciones como en los entrenamientos.

Tabla nº 67: Descriptivos de la percepción del Clima Motivacional de implicación en la Tarea (A2).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 25    Mínimo: 11  |
| Media: 21.20    DT: 2.55  |
| Media-Valor escalar: 4.24 |

### B.- ESTIMA CORPORAL

Por lo que se refiere a la percepción de la estima corporal (B)(tabla nº 68), tenemos que el valor máximo es 22 y el mínimo es 11. La media de los sujetos en su puntuación total de la escala es de 17.06, nos indica que las gimnastas de Rítmica tienen una buena percepción de la estima corporal. Una buena estima corporal se caracteriza por el hecho de que la gimnasta tiene una buena representación mental de su cuerpo y una buena representación evaluativa de la apariencia propia de su cuerpo, por tener una buena conciencia de su cuerpo, una buena percepción corporal o una buena experiencia de su cuerpo, por tener un

## Capítulo V

buen esquema corporal o una buena imagen corporal. Una buena estima del cuerpo se caracteriza por gozar de una satisfacción con el aspecto personal y con una buena opinión acerca de su cuerpo y de su aspecto físico.

Tabla nº 68: Descriptivos de la Percepción de la Estima Corporal (B).

|                                    |
|------------------------------------|
| Máximo: 22   Mínimo: 11   DT: 3.52 |
|------------------------------------|

|                                      |
|--------------------------------------|
| Puntuación Total, Valor Medio: 17.06 |
|--------------------------------------|

### C.- ORIENTACIÓN DE METAS DE LOGRO.

En este apartado vamos a presentar los valores obtenidos de las dos dimensiones del TEOSQ: Orientación hacia el Ego y Orientación hacia la Tarea.

#### C.1.- Orientación de metas de logro hacia el Ego

Por lo que hace referencia a la orientación de metas de logro hacia el Ego (C1) (tabla nº 69) tenemos que el valor máximo es 27 y el mínimo es 6. La media de 14.62 (media-valor escalar = 2.43), nos indica que las gimnastas de Rítmica muestran un bajo nivel ante esta orientación, es decir que la muestra de gimnastas de Rítmica están “en desacuerdo” con esta orientación. Dicha orientación se caracteriza por el hecho de que la gimnasta se siente con más éxito en la Gimnasia Rítmica cuando es la única que puede hacer mejor las dificultades, o las puede hacer mejor que las demás y es la mejor.

Tabla nº 69: Descriptivos de la Orientación de Metas hacia el Ego (C1).

|   |
|---|
| Máximo: 27    Mínimo: 6<br>Media: 14.62 DT: 4.98<br>Media-Valor escalar: 2.43 |
|---|

## C.2.- Orientación de metas de logro hacia la Tarea

Por lo que hace referencia a la orientación de metas de logro hacia la tarea (C2) (tabla nº 70), tenemos que el valor máximo es 35 y el mínimo es 7. La media de 30.22 (media-valor escalar = 4.31), nos indica que las gimnastas de Rítmica están "de acuerdo" con las afirmaciones que se refieren a la orientación hacia la tarea, es decir que la muestra de gimnastas de artística tienen una clara orientación a la tarea. Dicha orientación se caracteriza porque la gimnasta se siente con más éxito en la gimnasia artística cuando aprende alguna dificultad nueva y se esfuerza al máximo.

Tabla nº 70: Descriptivos de la Orientación de Metas hacia la Tarea (C2).

|   |
|---|
| Máximo: 35    Mínimo: 7<br>Media: 30.22 DT: 4.14<br>Media-Valor escalar: 4.31 |
|---|



#### D.- AUTOESTIMA GLOBAL.

Por lo que hace referencia a la autoestima global (D), (tabla nº 71) tenemos que el valor máximo es 24 y el mínimo es 8. La media de 18.89 (media-valor escalar = 3.14), nos indica que las gimnastas de Rítmica muestran una alta autoestima global. Una alta autoestima global se caracteriza por el hecho de que las gimnastas tienen un juicio global alto de su valía como persona y en una variedad de sus dominios, por una alta proporción de la gimnasta entre los éxitos y el nivel de aspiraciones, por una alta percepción del éxito en aquellas aspiraciones personales que la gimnasta considera importantes, por un alto resultado de comparación entre los éxitos frente a las aspiraciones personales de la gimnasta, por considerar que los otros significativos poseen una buena opinión de la gimnasta.

Tabla nº 71: Descriptivos de la Autoestima Global (D).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 24    Mínimo: 8   |
| Media: 18.89    DT: 3.57  |
| Media-Valor escalar: 3.14 |

#### E.- DIVERSIÓN EN EL DEPORTE.

Por lo que hace referencia a la diversión en el deporte (E) (tabla nº 72), tenemos que el valor máximo es 20 y el mínimo es 9. La media de 16.56 (media-valor escalar = 4.14), nos indica que las gimnastas de Rítmica muestran que "a menudo" se divierten practicando deporte. La diversión en el deporte tal y como la evalúa la escala del Sport Commitment Model, se caracteriza por una relación

afectiva positiva con la experiencia deportiva que refleja sentimientos de placer, gusto y diversión en la gimnasta, por una recompensa experimentada desde la ejecución de la conducta motivada intrínsecamente, por una alta satisfacción derivada del logro de un dominio personal sobre la actividad (satisfacción personal) y una alta satisfacción fruto de la demostración de una capacidad superior a la de los demás (satisfacción con la capacidad normativa) de la gimnasta.

Tabla nº 72: Descriptivos de la Diversión en el Deporte (E).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 20    Mínimo: 9   |
| Media: 16.56    DT: 2.65  |
| Media-Valor escalar: 4.14 |

## **F.- FUENTES DE STRESS.**

En este apartado sobre los descriptivos de las Fuentes de Stress vamos a presentar los valores obtenidos en las tres dimensiones del cuestionario Sources of Stress Scale: la Preocupación respecto a la Preparación, la Preocupación respecto al Resultado y el Miedo al Fracaso.

### **F.1.- Preocupación respecto a la Preparación**

Por lo que hace referencia a la preocupación respecto a la preparación (F1) (tabla nº 73), tenemos que el valor máximo es 25 y el mínimo es 5. La media de 17.57 (media-valor escalar = 3.51), nos indica que las gimnastas de Rítmica

## Capítulo V

muestran que "a veces" tienen preocupación respecto a la preparación. La preocupación por la preparación se caracteriza porque la gimnasta se preocupa por estar preparada físicamente, por las lesiones, por caerse haciendo el ejercicio, por no ser capaz de concentrarse o por no recordar sus ejercicios.

**Tabla nº 73: Descriptivos de la Preocupación respecto a la Preparación (F1).**

|   |
|---|
| Máximo: 25    Mínimo: 5<br>Media: 17.57 DT: 4.97<br>Media-Valor escalar: 3.51 |
|---|

### **F.2.- Preocupación respecto al Resultado**

Por lo que hace referencia a la preocupación respecto al resultado (F2), (tabla nº 74), tenemos que el valor máximo es 15 y el mínimo es 3. La media de 11.04 (media-valor escalar = 3.68), nos indica que las gimnastas de Rítmica muestran que "a veces" tienen preocupación respecto al resultado. La preocupación respecto al resultado se caracteriza porque la gimnasta se preocupa por hacerlo mejor que otra competidora, se preocupa por no clasificarse o no obtener una puntuación suficientemente alta y se preocupa por no ganar.

**Tabla nº 74: Descriptivos de la Preocupación respecto al Resultado (F2).**

|   |
|---|
| Máximo: 15    Mínimo: 3<br>Media: 11.04 DT: 2.92<br>Media-Valor escalar: 3.68 |
|---|

### F.3.- Miedo al Fracaso

Por lo que hace referencia al miedo al fracaso (F3) (tabla nº 75), tenemos que el valor máximo es 15 y el mínimo es 4. La media de 12.33 (media-valor escalar = 4.11), nos indica que las gimnastas de Rítmica muestran que “a menudo” tienen miedo al fracaso. El miedo al fracaso se caracteriza porque la gimnasta se preocupa por cometer errores, se preocupa por estar nerviosa y se preocupa por no hacerlo bien.

Tabla nº 75: Descriptivos del Miedo al Fracaso (F3).

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 15    Mínimo: 4   |
| Media: 12.33 DT: 2.52     |
| Media-Valor escalar: 4.11 |

### G.- CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DEL ÉXITO.

En este apartado presentaremos los valores descriptivos de las tres dimensiones del instrumento Beliefs About Causes of Success: Apariencia, Esfuerzo y Superioridad.

#### G.1.- Apariencia

Por lo que hace referencia a la apariencia (G1) (tabla nº 76), tenemos que el valor máximo es 55 y el mínimo es 14. La media de 33.80 (media-valor escalar =

## Capítulo V

3.38), nos indica que las gimnastas de Rítmica muestran que “a veces” piensan que la apariencia es importante para tener éxito. La apariencia está caracterizada porque la gimnasta cree que conseguirá el éxito si sabe causar buena impresión, si sabe mantener su peso bajo, si tiene el cuerpo adecuado, si no come demasiado, si es pequeña, si las juezes le favorecen, si tiene un aspecto agradable o si sabe cómo parecer mejor de lo que es.

**Tabla nº 76: Descriptivos de la Apariencia (G1).**

|                           |
|---------------------------|
| Máximo: 55    Mínimo: 14  |
| Media: 33.80    DT: 8.30  |
| Media-Valor escalar: 3.38 |

### **G.2.- Esfuerzo**

Por lo que hace referencia al esfuerzo (G2) (tabla nº 77), tenemos que el valor máximo es 30 y el mínimo es 18. La media de 27.00 (media-valor escalar = 4.5) nos indica que las gimnastas de Rítmica muestran que “a menudo” piensan que el esfuerzo es importante para tener éxito. El esfuerzo está caracterizado porque las gimnastas creen que conseguirán el éxito si les gusta mejorar, si se entrenan duro, si les gusta entrenar, si les gusta aprender nuevos elementos o dificultades técnicas y si se esfuerzan al máximo.

Tabla nº 77: Descriptivos del Esfuerzo (G2).

|  |
|--|
| Máximo: 30    Mínimo: 18<br>Media: 27.00    DT: 2.93<br>Media-Valor escalar: 4.5 |
|--|

### G.3.- Superioridad

Por lo que hace referencia a la superioridad (G3) (tabla nº 78), tenemos que el valor máximo es 10 y el mínimo es 2. La media de 7.92 (media-valor escalar = 3.96), nos indica que las gimnastas de Rítmica muestran que “a veces” para tener éxito tienen que ser superiores. La superioridad se caracteriza porque las gimnastas creen que para tener éxito deben ser mejores gimnastas que las demás y que deben ser mejores que otras gimnastas en las competiciones duras o importantes.

Tabla nº 78: Descriptivos de la Superioridad (G3).

|  |
|--|
| Máximo: 10    Mínimo: 2<br>Media: 7.92    DT: 2<br>Media-Valor escalar: 3.96 |
|--|

## 1.2.- VARIABLES DEMOGRÁFICAS, ANTROPOMÉTRICAS, DE HISTORIAL Y DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.

En este apartado vamos a presentar los descriptivos de las variables demográficas, antropométricas, de historial y de rendimiento deportivo tanto para la muestra global (sólo club, localidad, provincia y edad) como para las submuestras de Artística y Rítmica. Estas variables son: club, localidad, provincia, edad, categoría, selección, peso, talla, horas de entrenamiento diarias, horas de entrenamiento semanales, años de experiencia practicando, años de experiencia compitiendo, edad de comienzo a practicar y edad de comienzo a competir.

### 1.2.1.- MUESTRA GENERAL.

En lo relativo a la composición de la muestra empleada en la presente investigación, una vez depurados los datos fue de 543 gimnastas pertenecientes a la modalidad de Gimnasia Artística Deportiva Femenina y a la modalidad de Gimnasia Rítmica Deportiva. Estas modalidades estuvieron representadas en la misma proporción: 269 gimnastas para la Artística y 274 para la Rítmica. Los porcentajes que las representan se pueden observar en la gráfica nº 8.



Gráfica nº 8: Porcentajes para las muestras de las dos modalidades de gimnasia de la muestra total.

### 1.2.1.1.- VARIABLE CLUBES

Las gimnastas de la muestra pertenecían a 57 Clubes diferentes de toda España, seleccionados de entre los que tenían mayor nivel y mejores resultados en competición en cada una de las comunidades o provincias. En la gráfica nº 9 (p.264) se puede apreciar el número de clubes para cada una de las comunidades españolas que participaron en la muestra general. En las tablas nº 79 a la 85 se relacionan los clubes que participaron en la muestra general.

**Tabla nº 79 : Clubes de Cataluña.**

| Clubes de Cataluña                   | Localidad            | Provincia | N          | %           |
|--------------------------------------|----------------------|-----------|------------|-------------|
| La Foixarda                          | Barcelona            | Barcelona | 10         | 1.8         |
| Club Gimnastic Natació Poble Nou     | Barcelona            | Barcelona | 5          | 0.9         |
| Associació Esportiva Gràcia          | Barcelona            | Barcelona | 19         | 3.5         |
| Club Esportiu la Salle Gràcia        | Barcelona            | Barcelona | 7          | 1.3         |
| Club Gimnàs Esportiu Les Moreres     | Esplugues de Llob.   | Barcelona | 9          | 1.7         |
| Club Gimnàs Sylan                    | Mataró               | Barcelona | 7          | 1.3         |
| Gimnàs Artístic Esportiu Rubí        | Rubí                 | Barcelona | 8          | 1.5         |
| Ass. Gim. Artística Vilassar del Mar | Vilassar del Mar     | Barcelona | 3          | 0.6         |
| Club Gimnàstic Vilanova i la Geltrú  | Vilanova i la Geltrú | Barcelona | 4          | 0.7         |
| Club Gimnàs Gimbe                    | Manresa              | Barcelona | 6          | 1.1         |
| Club Gimnàstic Tarragona             | Tarragona            | Tarragona | 11         | 2.0         |
| Club Esportiu Kalos                  | Tarragona            | Tarragona | 12         | 2.2         |
| Club Sícoris                         | Lérida               | Lérida    | 7          | 1.3         |
| Club Patricia                        | Lérida               | Lérida    | 6          | 1.1         |
| <b>Total</b> 14                      | <b>9</b>             | <b>3</b>  | <b>114</b> | <b>21.0</b> |



## Capítulo V

**Tabla nº 80 : Clubes de Asturias.**

| Clubes de Asturias          | Localidad | Provincia | N  | %   |
|-----------------------------|-----------|-----------|----|-----|
| Real Club Cultura Covadonga | Gijón     | Asturias  | 12 | 2.2 |
| Total 1                     | 1         | 1         | 12 | 2.2 |

**Tabla nº 81 : Clubes de la Comunidad de Madrid.**

| Clubes de la Comunidad de Madrid  | Localidad   | Provincia | N   | %    |
|-----------------------------------|-------------|-----------|-----|------|
| Sociedad Gimnástica Chamartín     | Madrid      |           | 12  | 2.2  |
| Club Gimnástico Coslada           | Coslada     | Madrid    | 11  | 2.0  |
| Colegio Joyfe                     | Madrid      |           | 8   | 1.5  |
| Club Escuela Gimnasia Majadahonda | Majadahonda | Madrid    | 20  | 3.7  |
| Asociación Gimnástica Móstoles    | Móstoles    | Madrid    | 6   | 1.1  |
| Club Gimnasia Rítmica Móstoles    | Móstoles    | Madrid    | 10  | 1.8  |
| Club Gimnasia Pozuelo             | Pozuelo     | Madrid    | 18  | 3.3  |
| Club Gimnasia Rítmica Pozuelo     | Pozuelo     | Madrid    | 13  | 2.4  |
| Club Gimnástico San Blas          | Madrid      |           | 9   | 1.7  |
| Total 9                           | 5           | 1         | 107 | 19.7 |

Tabla nº 82 : Clubes de Comunidad de Valencia.

| Clubes de la Comunidad de Valencia | Localidad      | Provincia | N          | %           |
|------------------------------------|----------------|-----------|------------|-------------|
| Club Atlético Montemar             | Alicante       |           | 11         | 2.0         |
| Club Gimnástico Alicante           | Alicante       |           | 8          | 1.5         |
| Club Sport Alcoy                   | Alcoy          | Alicante  | 6          | 1.1         |
| Club Gimnasia Alcoy El Pastoret    | Alcoy          | Alicante  | 15         | 2.8         |
| Club Gimnástico Elche              | Elche          | Alicante  | 11         | 2.0         |
| Club Gimnasia Rítmica Torrevieja   | Torrevieja     | Alicante  | 1          | 0.2         |
| Budokan Sports                     | Castellón      |           | 5          | 0.9         |
| Club Gimnástica Tramuntana         | Castellón      |           | 6          | 1.1         |
| Colegio Pintor Sorolla             | Alquerías N.P. | Castellón | 2          | 0.4         |
| Club Gimnasia Rítmica Mabel        | Benicarló      | Castellón | 4          | 0.7         |
| Club Gimnasia Vila-Real            | Vila-Real      | Castellón | 6          | 1.1         |
| Gimnàstic Betxi                    | Betxi          | Castellón | 4          | 0.7         |
| Club Almazora                      | Almazora       | Castellón | 5          | 0.9         |
| Agrupación Deportiva Escuelas Pías | Valencia       |           | 5          | 0.9         |
| Club Gimnasia Rítmica Atzar        | Valencia       |           | 33         | 6.1         |
| Club Gymval 77                     | Valencia       |           | 7          | 1.3         |
| Club Ma.ci.chán                    | Valencia       |           | 3          | 0.6         |
| Club Gimnasia Rítmica Cullera      | Cullera        | Valencia  | 5          | 0.9         |
| Club Deportivo Herca               | Torrent        | Valencia  | 15         | 2.8         |
| Club Gimnasia Rítmica La Beuma     | Algemesí       | Valencia  | 2          | 0.4         |
| Club La Eliana                     | La Eliana      | Valencia  | 8          | 1.5         |
| Club G. Artística La Safor-Gandía  | Gandía         | Valencia  | 10         | 1.8         |
| Agrup. Deportiva La Salle Alborxí  | Patema         | Valencia  | 12         | 2.2         |
| Club Liceo Hispano                 | Patema         | Valencia  | 25         | 4.6         |
| Club Gimnasia Rítmica Manises      | Manises        | Valencia  | 9          | 1.7         |
| Club Gimnasia Rítmica Morvedre     | Sagunto        | Valencia  | 4          | 0.7         |
| Club Deportivo Ontynent            | Ontenient      | Valencia  | 10         | 1.8         |
| Club Gimnasia Rítmica Picassent    | Picassent      | Valencia  | 22         | 4.1         |
| Club Gimnasia Rítmica Puzol        | Puzol          | Valencia  | 3          | 0.6         |
| Club Gimnasia Rítmica Silla        | Silla          | Valencia  | 6          | 1.1         |
| Club Gimnasia Rítmica Torrent      | Torrent        | Valencia  | 20         | 3.7         |
| <b>Total</b>                       | <b>31</b>      | <b>3</b>  | <b>283</b> | <b>52.2</b> |

**Capítulo V**

**Tabla nº 83 : Clubes de Navarra.**

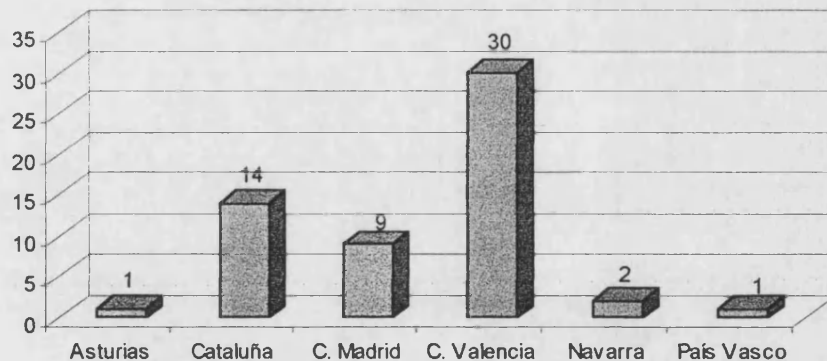
| Clubes de Navarra | Localidad | Provincia | N         | %          |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Amaia             | Pamplona  | Navarra   | 6         | 1.1        |
| Ibaialde          | Burlada   | Navarra   | 7         | 1.3        |
| <b>Total 2</b>    | <b>2</b>  | <b>1</b>  | <b>13</b> | <b>2.4</b> |

**Tabla nº 84 : Clubes del País Vasco.**

| Clubes del País Vasco | Localidad | Provincia | N         | %          |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Urgatzi Kirol Club    | Vitoria   | Alava     | 14        | 2.6        |
| <b>Total 1</b>        | <b>1</b>  | <b>1</b>  | <b>14</b> | <b>2.6</b> |

**Tabla nº 85 : Clubes Totales para cada Comunidad.**

| Comunidad             | N de Clubes | Localidades | Provincias | N          | %            |
|-----------------------|-------------|-------------|------------|------------|--------------|
| Asturias              | 1           | 1           | 1          | 12         | 2.2          |
| Cataluña              | 14          | 9           | 3          | 114        | 21.0         |
| Comunidad de Madrid   | 9           | 6           | 1          | 107        | 19.7         |
| Comunidad de Valencia | 30          | 23          | 3          | 283        | 52.2         |
| Navarra               | 2           | 2           | 1          | 13         | 2.4          |
| País Vasco            | 1           | 1           | 1          | 14         | 2.5          |
| <b>Total</b>          | <b>57</b>   | <b>42</b>   | <b>10</b>  | <b>543</b> | <b>100.0</b> |



Gráfica nº 9 : Número de clubes para cada una de las comunidades españolas que participaron en la muestra general.

La mayor representación de Clubes y de gimnastas recayó sobre la Comunidad de Valencia (52.2 %), seguida de Cataluña (21 %) y la Comunidad de Madrid (19.7 %). Otros datos de interés para las comunidades más representadas fueron por ejemplo que para Cataluña había una mayor representación de gimnastas para las capitales de provincia ( $n = 77$ ) que para las poblaciones ( $n = 37$ ). Por el contrario, para las Comunidades de Madrid y Valencia había una mayor representación de sujetos pertenecientes a poblaciones que a capitales de provincia de tal manera que en la Comunidad de Madrid, 78 gimnastas pertenecían a poblaciones del extrarradio mientras que 29 eran de la capital. Del mismo modo, en la Comunidad Valenciana de las 283 gimnastas de la muestra, 105 pertenecían a poblaciones y 78 a las capitales de Alicante, Castellón y Valencia.

### 1.2.1.2.- LOCALIDAD

Un total de 42 localidades tomaron parte en la muestra, de las cuales 9 pertenecían a capitales de provincia representando un 36.4 % del total de la muestra y 33 pertenecían a poblaciones que representaron el 63.6 % restante.

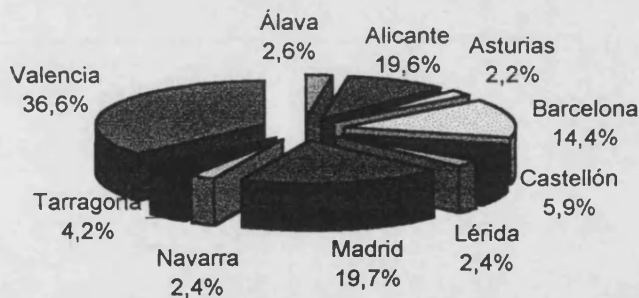
Capítulo V

Tabla nº 86 : Localidades por Comunidades.

| COMUNIDAD      | LOCALIDAD            | N   | %     | % ACUMULADO |
|----------------|----------------------|-----|-------|-------------|
| ASTURIAS       | Gijón                | 12  | 2.2   | 2.2         |
| CATALUÑA       | Barcelona            | 41  | 7.6   | 9.8         |
|                | Esplugues de LL.     | 9   | 1.7   | 11.5        |
|                | Lérida               | 13  | 2.4   | 13.9        |
|                | Manresa              | 6   | 1.1   | 15.0        |
|                | Mataró               | 7   | 1.3   | 16.3        |
|                | Rubí                 | 8   | 1.5   | 17.8        |
|                | Tarragona            | 23  | 4.2   | 22.0        |
|                | Vilassar del Mar     | 3   | 0.6   | 22.6        |
|                | Vilanova i La Geltrú | 4   | 0.7   | 23.3        |
| C. DE MADRID   | Coslada              | 11  | 2.0   | 25.3        |
|                | Majadahonda          | 12  | 2.2   | 27.5        |
|                | Madrid               | 23  | 4.2   | 31.7        |
|                | Móstoles             | 24  | 4.4   | 36.1        |
|                | Pozuelo              | 31  | 5.7   | 41.8        |
|                | San Blas             | 6   | 1.1   | 42.9        |
| C. DE VALENCIA | Alcoy                | 21  | 3.9   | 46.8        |
|                | Alicante             | 19  | 3.5   | 50.3        |
|                | Algemesí             | 2   | 0.4   | 50.7        |
|                | Almazora             | 5   | 0.9   | 51.6        |
|                | Aquerías del N.P.    | 2   | 0.4   | 52.0        |
|                | Benicarló            | 4   | 0.7   | 52.7        |
|                | Betxí                | 4   | 0.7   | 53.4        |
|                | Castellón            | 11  | 2.0   | 55.4        |
|                | Cullera              | 5   | 0.9   | 56.3        |
|                | Elche                | 11  | 2.0   | 58.3        |
|                | Gandía               | 10  | 1.8   | 60.1        |
|                | La Eliana            | 8   | 1.5   | 61.6        |
|                | Manises              | 9   | 1.7   | 63.3        |
|                | Onteniente           | 10  | 1.8   | 65.1        |
|                | Patema               | 37  | 6.8   | 71.9        |
|                | Picassent            | 22  | 4.1   | 76.0        |
|                | Puzol                | 3   | 0.6   | 76.6        |
|                | Sagunto              | 4   | 0.7   | 77.3        |
|                | Silla                | 6   | 1.1   | 78.4        |
|                | Torrent              | 35  | 6.4   | 84.8        |
|                | Torrevieja           | 1   | 0.2   | 85.0        |
|                | Valencia             | 48  | 8.8   | 93.8        |
|                | Villareal            | 6   | 1.1   | 94.9        |
| NAVARRA        | Burlada              | 7   | 1.3   | 96.2        |
|                | Pamplona             | 6   | 1.1   | 97.3        |
| PAÍS VASCO     | Vitoria              | 14  | 2.6   | 100.0       |
| Total          | 42                   | 543 | 100.0 |             |

1.2.1.3.- PROVINCIA

La provincia de Valencia fue la más representada con un 36.6 %, seguida de Madrid con el 19.7 %, Barcelona con el 14.4 %, Alicante con el 9.6 %, Castellón con el 5.9 %, Tarragona con el 4.2 %, Álava con el 2.6 %, Lérída y Navarra con un 2.4 % respectivamente y por último Asturias obtuvo un 2.2 % del total de la muestra general. En la gráfica nº 10 se observan los porcentajes correspondientes a la representación de cada provincia.



Gráfica nº 10: Representación para cada provincia de la muestra general.

## Capítulo V

Tabla nº 87 : Provincias de la muestra general.

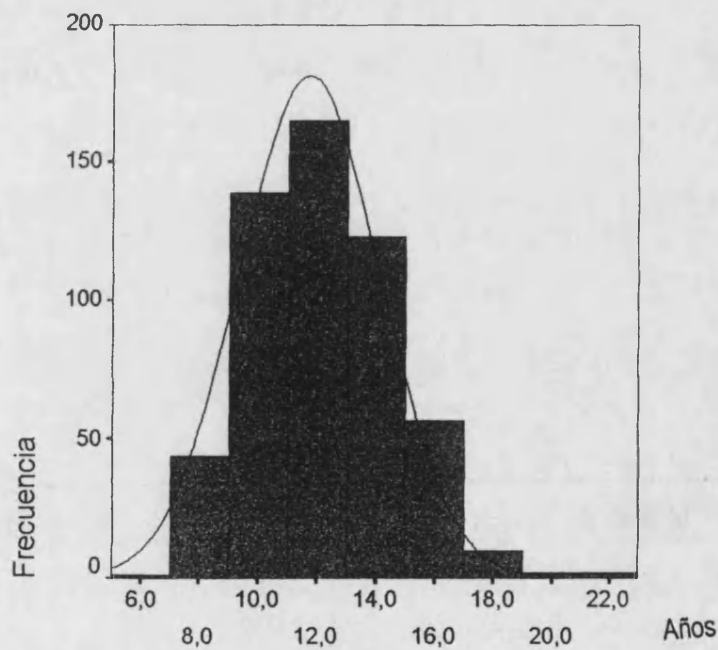
| PROVINCIA | N   | %     | % ACUMULADO |
|-----------|-----|-------|-------------|
| Álava     | 14  | 2.6   | 2.6         |
| Alicante  | 52  | 9.6   | 12.2        |
| Asturias  | 12  | 2.2   | 14.4        |
| Barcelona | 78  | 14.4  | 28.8        |
| Castellón | 32  | 5.9   | 34.7        |
| Lérida    | 13  | 2.4   | 37.1        |
| Madrid    | 107 | 19.7  | 56.8        |
| Navarra   | 13  | 2.4   | 59.2        |
| Tarragona | 23  | 4.2   | 63.4        |
| Valencia  | 199 | 36.6  | 100.0       |
| Total 10  | 543 | 100.0 |             |

### 1.2.1.4.- VARIABLE EDAD

Las edades de las gimnastas de la muestra estaban comprendidas entre los 6 y los 21 años (ver tabla nº 88 e histograma nº 1). Del total de la muestra, 251 gimnastas tenían entre los 10, 11 y 12 años obteniendo las mayores frecuencias y representando un porcentaje global del 45 %, a continuación 123 gimnastas se situaron en la edad de 13 y 14 años que representaron un 22 %, seguidas de los 9 y 15 años con un 10 y un 9 % respectivamente. El 95 % de los casos estaban por debajo de los 15 años.

Tabla nº 88: Edades de las gimnastas de la muestra general.

| EDAD  | N   | %     | % ACUMULADO |
|-------|-----|-------|-------------|
| 6     | 1   | 0.2   | 0.2         |
| 7     | 6   | 1.1   | 1.3         |
| 8     | 38  | 7.0   | 8.3         |
| 9     | 53  | 9.8   | 18.0        |
| 10    | 86  | 15.8  | 33.9        |
| 11    | 83  | 15.3  | 49.2        |
| 12    | 82  | 15.1  | 64.3        |
| 13    | 62  | 11.4  | 75.7        |
| 14    | 61  | 11.2  | 86.9        |
| 15    | 47  | 8.7   | 95.6        |
| 16    | 10  | 1.8   | 97.4        |
| 17    | 9   | 1.7   | 99.1        |
| 18    | 1   | 0.2   | 99.3        |
| 19    | 1   | 0.2   | 99.4        |
| 20    | 1   | 0.2   | 99.6        |
| 21    | 2   | 0.4   | 100.0       |
| Total | 543 | 100.0 |             |



Histograma nº 1. Edades de las gimnastas de la muestra general.



## 1.2.2.- MUESTRA DE GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA FEMENINA

En lo relativo a la composición de la muestra empleada en la presente investigación, una vez depurados los datos fue de 269 gimnastas pertenecientes a la modalidad de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

### 1.2.2.1.- VARIABLE CLUBES. G. A. D. F.

Las gimnastas de la muestra pertenecían a 31 Clubes diferentes de toda España, seleccionados de entre los que tenían mayor nivel y resultados en competición en cada una de las comunidades o provincias. Una mayor representación de Clubes y de gimnastas recayó de forma similar sobre la Comunidad de Valencia (11 Clubes y el 29.8 % de los sujetos) y Cataluña (10 Clubes y el 29 % de los sujetos), seguidas de la Comunidad de Madrid (6 Clubes y el 26.7 % de los sujetos) (ver gráfica nº 11, p. 272).

En las tablas nº 89 a la 95, figuran los Clubes de Gimnasia Artística Deportiva Femenina para cada Comunidad que pertenecían a esta muestra.

**Tabla nº 89 : Clubes de Asturias.**

| Clubes de Asturias          | Localidad | Provincia | N  | %   |
|-----------------------------|-----------|-----------|----|-----|
| Real Club Cultura Covadonga | Gijón     | Asturias  | 12 | 4.5 |
| Total 1                     | 1         | 1         | 12 | 4.5 |

Tabla nº 90 : Clubes de Cataluña.

| Clubes de Cataluña                   | Localidad            | Provincia | N         | %         |
|--------------------------------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| La Foixarda                          | Barcelona            | Barcelona | 10        | 3.7       |
| Club Gimnastic Natació Poble Nou     | Barcelona            | Barcelona | 5         | 1.9       |
| Associació Esportiva Gràcia          | Barcelona            | Barcelona | 19        | 7.1       |
| Club Esportiu la Salle Gràcia        | Barcelona            | Barcelona | 7         | 2.6       |
| Club Gimnàs Esportiu Les Moreres     | Esplugues de Llob.   | Barcelona | 9         | 3.3       |
| Club Gimnàs Sylan                    | Mataró               | Barcelona | 7         | 2.6       |
| Gimnàs Artístic Esportiu Rubí        | Rubí                 | Barcelona | 8         | 3.0       |
| Ass. Gim. Artística Vilassar del Mar | Vilassar del Mar     | Barcelona | 3         | 1.1       |
| Club Gimnàstic Vilanova i la Geltrú  | Vilanova i la Geltrú | Barcelona | 4         | 1.5       |
| Club Gimnàs Gimbe                    | Manresa              | Barcelona | 6         | 2.2       |
| <b>Total 10</b>                      | <b>7</b>             | <b>1</b>  | <b>78</b> | <b>29</b> |

Tabla nº 91: Clubes de la Comunidad de Madrid.

| Clubes de la Comunidad de Madrid  | Localidad   | Provincia | N         | %           |
|-----------------------------------|-------------|-----------|-----------|-------------|
| Club Gimnástico Coslada           | Coslada     | Madrid    | 11        | 4.1         |
| Colegio Joyfe                     | Madrid      | Madrid    | 8         | 3.0         |
| Club Escuela Gimnasia Majadahonda | Majadahonda | Madrid    | 20        | 7.4         |
| Asociación Gimnástica Móstoles    | Móstoles    | Madrid    | 6         | 2.2         |
| Club Gimnasia Pozuelo             | Pozuelo     | Madrid    | 18        | 6.7         |
| Club Gimnástico San Blas          | San Blas    | Madrid    | 9         | 3.3         |
| <b>Total 6</b>                    | <b>6</b>    | <b>1</b>  | <b>72</b> | <b>26.7</b> |

## Capítulo V

**Tabla nº 92: Clubes de la Comunidad de Valencia.**

| Clubes de la Comunidad de Valencia | Localidad | Provincia | N  | %    |
|------------------------------------|-----------|-----------|----|------|
| Club Gimnástico Alicante           | Alicante  | Alicante  | 8  | 3.0  |
| Club Sport Alcoy                   | Alcoy     | Alicante  | 6  | 2.2  |
| Club Gimnasia Alcoy El Pastoret    | Alcoy     | Alicante  | 15 | 5.6  |
| Club Gimnástico Elche              | Elche     | Alicante  | 11 | 4.1  |
| Club Budokan Sports                | Castellón | Castellón | 5  | 1.9  |
| Club Gimnasia Vila-Real            | Vila-Real | Castellón | 6  | 2.2  |
| Gimnàstic Betxi                    | Betxi     | Castellón | 4  | 1.5  |
| Club Almazora                      | Almazora  | Castellón | 5  | 1.9  |
| Club Gymval 77                     | Valencia  | Valencia  | 7  | 2.6  |
| Club Ma.ci.chán                    | Valencia  | Valencia  | 3  | 1.1  |
| Club G. Artística La Safor-Gandía  | Gandía    | Valencia  | 10 | 3.7  |
| Total 11                           | 9         | 3         | 80 | 29.8 |

**Tabla nº 93: Clubes de Navarra**

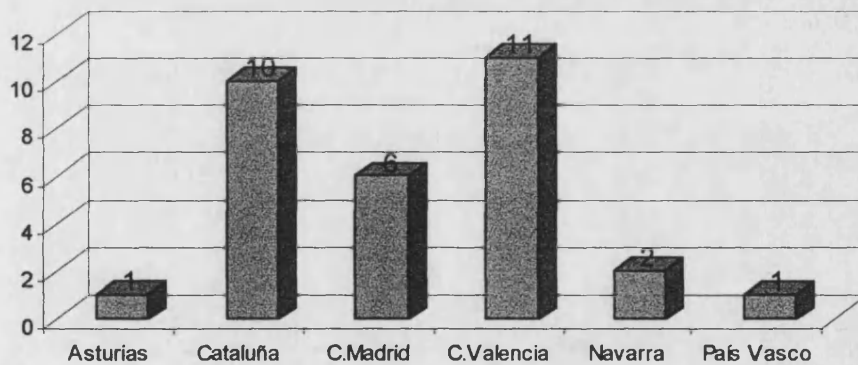
| Clubes de Navarra | Localidad | Provincia | N  | %   |
|-------------------|-----------|-----------|----|-----|
| Amaia             | Pamplona  | Navarra   | 6  | 2.2 |
| Ibaialde          | Burlada   | Navarra   | 7  | 2.6 |
| Total 2           | 2         | 1         | 13 | 4.8 |

**Tabla nº 94: Clubes del País Vasco**

| Clubes del País Vasco | Localidad | Provincia | N  | %   |
|-----------------------|-----------|-----------|----|-----|
| Urgatzi Kirol Club    | Vitoria   | Alava     | 14 | 5.2 |
| Total 1               | 1         | 1         | 14 | 5.2 |

Tabla nº 95: Clubes Totales de Gimnasia Artística Deportiva Femenina para cada Comunidad.

| Comunidad            | N de Clubes | Localidades | Provincias | N   | %     |
|----------------------|-------------|-------------|------------|-----|-------|
| Asturias             | 1           | 1           | 1          | 12  | 4.5   |
| Cataluña             | 10          | 7           | 1          | 78  | 29.0  |
| Comunidad de Madrid  | 6           | 5           | 1          | 72  | 26.7  |
| Comunidad Valenciana | 11          | 9           | 3          | 80  | 29.8  |
| Navarra              | 2           | 2           | 1          | 13  | 4.8   |
| País Vasco           | 1           | 1           | 1          | 14  | 5.2   |
| Total                | 31          | 25          | 8          | 269 | 100.0 |



Gráfica nº 11 : Número de Clubes de cada comunidad para la muestra de G.A.D.F.

1.2.2.2.- LOCALIDAD. G.A.D.F.

Tabla nº 96 : Localidades de los Clubes de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

| COMUNIDAD     | LOCALIDAD            | N       | %     | % ACUMULADO |
|---------------|----------------------|---------|-------|-------------|
| ASTURIAS      | Gijón                | 12      | 4.5   | 4.5         |
| CATALUÑA      | Barcelona            | 41      | 15.2  | 19.7        |
|               | Esplugues de LL.     | 9       | 3.3   | 23.0        |
|               | Manresa              | 6       | 2.2   | 25.2        |
|               | Mataró               | 7       | 2.6   | 27.8        |
|               | Rubí                 | 8       | 3.0   | 30.8        |
|               | Vilassar del Mar     | 3       | 1.1   | 31.9        |
|               | Vilanova i La Geltrú | 4       | 1.5   | 33.4        |
|               | C. DE MADRID         | Coslada | 11    | 4.1         |
| Majadahonda   |                      | 12      | 4.5   | 42.0        |
| Madrid        |                      | 11      | 4.1   | 46.1        |
| Móstoles      |                      | 14      | 5.2   | 51.3        |
| Pozuelo       |                      | 18      | 6.7   | 58.0        |
| San Blas      |                      | 6       | 2.2   | 60.2        |
| C. VALENCIANA | Alcoy                | 21      | 7.8   | 68.0        |
|               | Alicante             | 8       | 3     | 71.0        |
|               | Almazora             | 5       | 1.9   | 72.9        |
|               | Betxí                | 4       | 1.5   | 74.4        |
|               | Castellón            | 5       | 1.9   | 76.3        |
|               | Elche                | 11      | 4.1   | 80.4        |
|               | Gandía               | 10      | 3.7   | 84.1        |
|               | Valencia             | 10      | 3.7   | 87.8        |
|               | Villareal            | 6       | 2.2   | 90.0        |
| NAVARRA       | Burlada              | 7       | 2.6   | 92.6        |
|               | Pamplona             | 6       | 2.2   | 94.8        |
| PAÍS VASCO    | Vitoria              | 14      | 5.2   | 100.0       |
| Total         | 26                   | 269     | 100.0 |             |

1.2.2.3.- PROVINCIA. G.A.D.F.

La provincia de Barcelona fue la más representada en la Gimnasia Artística Deportiva con un 29 %, seguida de Madrid con el 26.8 %, Alicante con el 14.9 %, Castellón y Valencia con el 7.4 % respectivamente, Álava con el 5.2 %, seguida de Navarra con el 4.8 % y de Asturias que obtuvo un 4.5 % del total de la muestra de Artística como se puede observar en la tabla nº 97.

Tabla nº 97 : Provincias de los Clubes de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

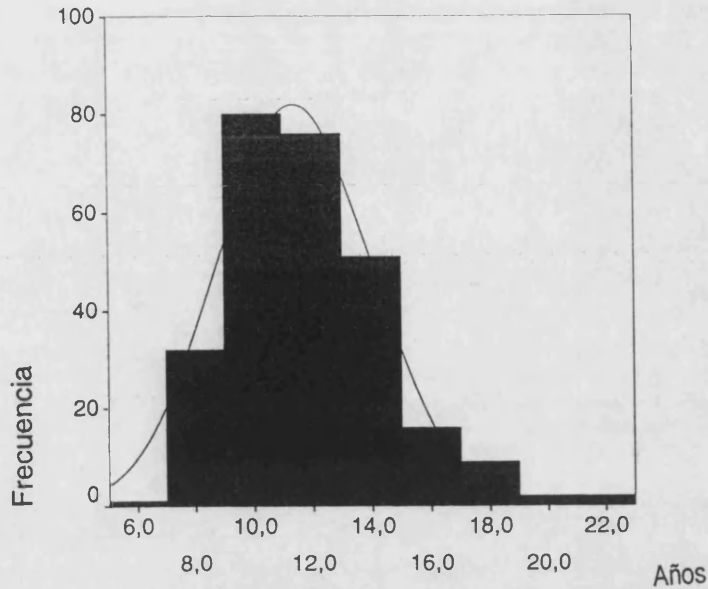
| PROVINCIA | N  | %    | % ACUMULADO |
|-----------|----|------|-------------|
| Álava     | 14 | 5.2  | 5.2         |
| Alicante  | 40 | 14.9 | 20.1        |
| Asturias  | 12 | 4.5  | 24.6        |
| Barcelona | 78 | 29.0 | 53.6        |
| Castellón | 20 | 7.4  | 61.0        |
| Madrid    | 72 | 26.8 | 87.8        |
| Navarra   | 13 | 4.8  | 92.6        |
| Valencia  | 20 | 7.4  | 100.0       |
| Total     | 8  | 269  | 100.0       |

**1.2.2.4.- VARIABLE EDAD. G.A.D.F.**

La edad de las gimnastas que componen la muestra de G. Artística está comprendida entre los 6 y los 21 años (ver tabla nº 98 e histograma nº 2). Se puede observar que las edades de 9, 10, 11 y 12 obtuvieron las mayores frecuencias, representando el 58 % de la muestra, seguidas por las edades de 8, 13 y 14 años que estaban representadas por el 29 %. Las edades menos representadas fueron las de 6 y 7 años (2.3 %) junto con las gimnastas de 18 años y de 18 en adelante que sólo alcanzaron el 1.9 % del total de la muestra. La media aritmética de la edad de la muestra era de 11.39 (D.T. = 2.61).

**Tabla nº 98 : Edades de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.**

| EDAD         | N          | %            | % ACUMULADO |
|--------------|------------|--------------|-------------|
| 6            | 1          | 0.4          | 0.4         |
| 7            | 5          | 1.9          | 2.2         |
| 8            | 27         | 10.0         | 12.3        |
| 9            | 34         | 12.6         | 24.9        |
| 10           | 46         | 17.1         | 42.0        |
| 11           | 39         | 14.5         | 56.5        |
| 12           | 37         | 13.8         | 70.3        |
| 13           | 25         | 9.3          | 79.6        |
| 14           | 26         | 9.7          | 89.2        |
| 15           | 12         | 4.5          | 93.7        |
| 16           | 4          | 1.5          | 95.2        |
| 17           | 8          | 3.0          | 98.1        |
| 18           | 1          | 0.4          | 98.5        |
| 19           | 1          | 0.4          | 98.9        |
| 20           | 1          | 0.4          | 99.3        |
| 21           | 2          | 0.7          | 100.0       |
| <b>Total</b> | <b>269</b> | <b>100.0</b> |             |



Histograma nº 2 : Edades de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

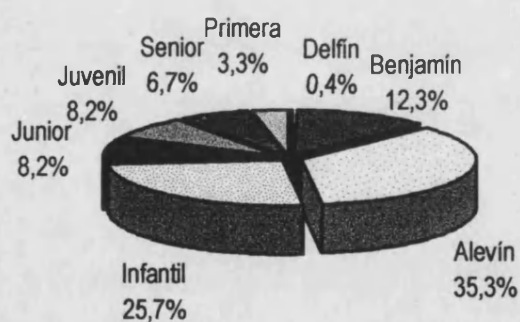
#### 1.2.2.5.- VARIABLE CATEGORÍA. G.A.D.F.

Las categorías de las gimnastas que componían la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina fueron las que se presentan en la tabla nº 99. Se puede apreciar que las categorías que obtuvieron mayor representación fueron la Alevín con un 35.3 % de esta muestra, la categoría Infantil representada con un 25.7 %, seguida de la Benjamín que alcanzó un 12.3 %. En la gráfica nº 12 observamos la distribución de tales porcentajes.



Tabla nº 99: Categorías de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

| CATEGORÍA | N   | %     | % ACUMULADO |
|-----------|-----|-------|-------------|
| Delfín    | 1   | 0.4   | 0.4         |
| Benjamín  | 33  | 12.3  | 12.6        |
| Alevín    | 95  | 35.3  | 48.0        |
| Infantil  | 69  | 25.7  | 73.6        |
| Junior    | 22  | 8.2   | 81.8        |
| Juvenil   | 22  | 8.2   | 90.0        |
| Senior    | 18  | 6.7   | 96.7        |
| Primera   | 9   | 3.3   | 100.0       |
| Total     | 269 | 100.0 |             |



Gráfica nº 12 : Distribución de porcentajes para las categorías de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

**1.2.2.6.- VARIABLE SELECCIÓN. G.A.D.F.**

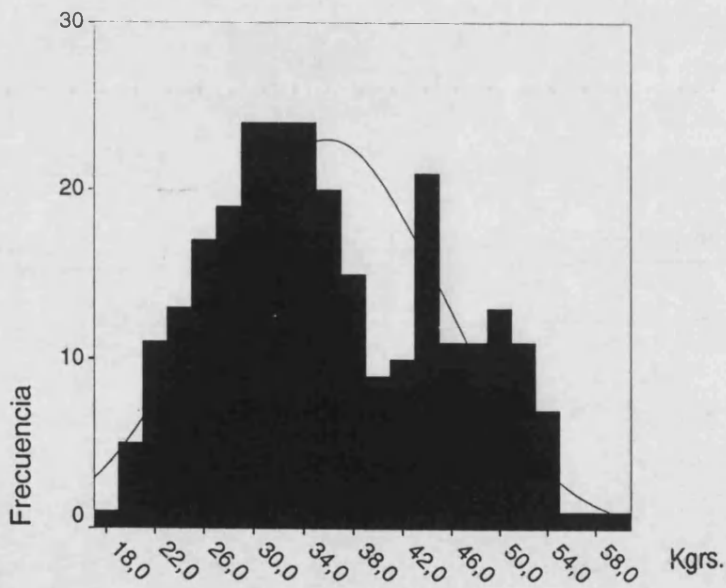
Esta variable hacía referencia a si las gimnastas pertenecían a algún tipo de selección autonómica o nacional. Como se aprecia en la tabla nº 100, de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina, 24 gimnastas pertenecían a selecciones, 14 a selecciones autonómicas y 10 a la selección nacional española. Los 245 perdidos del sistema hacen referencia al resto de sujetos de esta muestra. Pertenecer a una selección significa tener un nivel técnico y de competición alto, concentrarse con los técnicos seleccionadores del país durante algunos periodos o entrenar normalmente con ellos. De ahí que pertenecer a una selección implica representar a la comunidad correspondiente o al país en algunas ocasiones o eventos deportivos importantes.

**Tabla nº 100 : Selecciones de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.**

| SELECCIÓN            | N   | %     | % VÁLIDO | % ACUMULADO |
|----------------------|-----|-------|----------|-------------|
| Autonómica           | 14  | 5.2   | 58.3     | 58.3        |
| Nacional             | 10  | 3.7   | 41.7     | 100.0       |
| Total                | 24  | 8.9   | 100.0    |             |
| Perdidos del sistema | 245 | 91.1  |          |             |
| Total                | 269 | 100.0 |          |             |

1.2.2.7.- VARIABLE PESO. G.A.D.F.

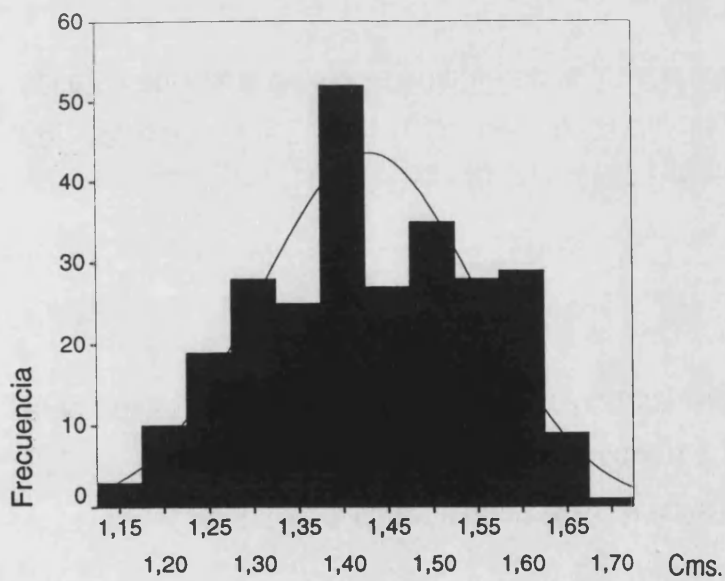
El peso de las gimnastas estuvo representado entre los valores 18 y 60 Kgrs. La media aritmética del peso de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina era de 35.9 Kgrs. (D.T. = 9.31). En el histograma n° 3, correspondiente a la variable peso se puede apreciar que el valor de 29 Kgrs. fue el que obtuvo mayores frecuencias.



Histograma n° 3 . Peso de las gimnastas de la muestra de G.A.D.F.

1.2.2.8.- VARIABLE TALLA. G.A.D.F.

La talla de las gimnastas estuvo representada entre los valores 1.16 y 1.68 cms. La media aritmética de la talla de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina era de 1.43 cms. (D.T. = 0.12). En el histograma nº 4, correspondiente a la variable talla se puede apreciar que el valor de 1.38 cms. fue el que obtuvo mayores frecuencias.



Histograma nº 4 . Talla de las gimnastas de la muestra de G.A.D.F.

### 1.2.2.9.- VARIABLE HORAS DE ENTRENAMIENTO DIARIAS. G.A.D.F.

Las horas de entrenamiento diarias para las gimnastas de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina se situaron entre una hora mínimo y ocho horas máximo excepto los domingos para los que eran 5 horas. En la tabla nº 101 se puede apreciar el número de gimnastas que entrenaba cada día y el porcentaje que representa, observando que al menos un 78 % de la muestra entrena todos los días excepto los domingos que sólo entrena el 3 % de la misma. El día que obtuvo la mayor frecuencia fue el viernes con un 98.1 %.

#### LUNES

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en lunes fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 30.1 %. Del total de las 269 gimnastas de la muestra de Artística el 12.6 % no entrenaba los lunes.

#### MARTES

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en martes fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 27.5 %. Del total de las 269 gimnastas de la muestra de Artística el 19 % no entrenaba los martes.

#### MIÉRCOLES

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en miércoles fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 32.3 %. Del total de las 269 gimnastas de la muestra de Artística el 10.8 % no entrenaba los miércoles.

## JUEVES

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en jueves fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 26 %. Del total de las 269 gimnastas de la muestra de Artística el 20.1 % no entrenaba los jueves.

## VIERNES

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en viernes fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 33.5 %. Del total de las 269 gimnastas de la muestra de Artística el 1.9 % no entrenaba los viernes.

## SÁBADO

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en sábado fue para las gimnastas que entrenaban 4 h. representando el 34.6 %. Del total de las 269 gimnastas de la muestra de Artística el 21.9 % no entrenaba los sábados.

## DOMINGO

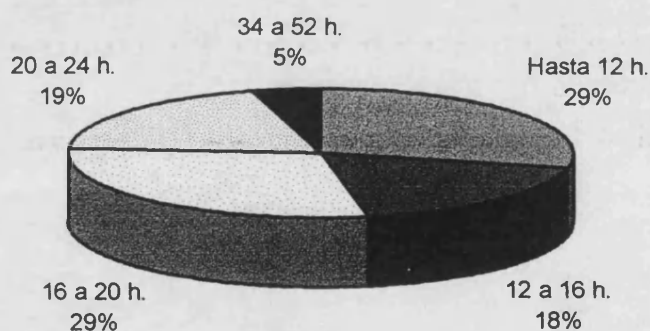
La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en domingo fue para las gimnastas que entrenaban 2 horas representando el 1.9 %. Del total de las 269 gimnastas de la muestra de Artística el 97 % no entrenaba los domingos.

Tabla n° 101: Número de gimnastas que entrenan cada día de la semana y porcentajes que representan.

|   | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|---|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| N | 235   | 218    | 240       | 215    | 264     | 210    | 8       |
| % | 87.4  | 81     | 89.2      | 79.9   | 98.1    | 78.1   | 3       |

1.2.2.10.- VARIABLE HORAS DE ENTRENAMIENTO SEMANALES. G.A.D.F.

Las horas de entrenamiento semanales para las gimnastas de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina que se aprecian en la gráfica nº 13, oscilaban entre 3 y 52 horas, con una media aritmética de 16.17 horas (D.T. = 7.59). El 28.7 % de las gimnastas entrenaba hasta 12 horas a la semana, el 18.2 % entre 12 y 16 horas semanales, el 29.2 % entre 16 y 20 horas, el 19.4 % entre 20 y 24 horas y el 4.5 % entre 34 y 52 horas semanales.



Gráfica nº 13. Distribución de porcentajes para las horas de entrenamiento semanales correspondientes a la muestra de G.A.D.F.

**1.2.2.11.- VARIABLE AÑOS DE EXPERIENCIA PRACTICANDO. G. A. D. F.**

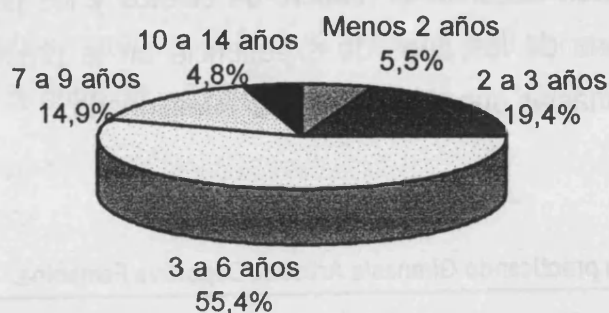
Las gimnastas que completaron el cuestionario de la presente investigación que pertenecían a la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina se situaban entre las que tenían al menos un año de experiencia en la práctica de la gimnasia y aquellas que se mantenían tras 14 años de persistencia en la actividad. En la Tabla nº 102 se pueden observar el número de sujetos y los porcentajes correspondientes a cada uno de los años de experiencia en la práctica de la muestra total de las 269 gimnastas que respondieron al cuestionario.

**Tabla nº 102: Años de experiencia practicando Gimnasia Artística Deportiva Femenina.**

| Años         | N          | %            | % VÁLIDO     | % ACUMULADO |
|--------------|------------|--------------|--------------|-------------|
| 1            | 13         | 4.8          | 4.8          | 4.8         |
| 1.5          | 2          | 0.7          | 0.7          | 5.6         |
| 2            | 51         | 19.0         | 19.0         | 24.5        |
| 2.5          | 1          | 0.4          | 0.4          | 24.9        |
| 3            | 45         | 16.7         | 16.7         | 41.6        |
| 4            | 34         | 12.6         | 12.6         | 54.3        |
| 5            | 37         | 13.8         | 13.8         | 68.0        |
| 6            | 33         | 12.3         | 12.3         | 80.3        |
| 7            | 19         | 7.1          | 7.1          | 87.4        |
| 8            | 21         | 7.8          | 7.8          | 95.2        |
| 9            | 3          | 1.1          | 1.1          | 96.3        |
| 10           | 2          | 0.7          | 0.7          | 97.0        |
| 11           | 4          | 1.5          | 1.5          | 98.5        |
| 12           | 3          | 1.1          | 1.1          | 99.6        |
| 14           | 1          | 0.4          | 0.4          | 100.0       |
| <b>Total</b> | <b>269</b> | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> |             |



Destacar que el 70,3 % de la muestra persistía en la actividad durante un mínimo de 3 años y un máximo de 14 años. La mayor frecuencia fue para las gimnastas que tenían 2 años de experiencia con una representación del 19 %.



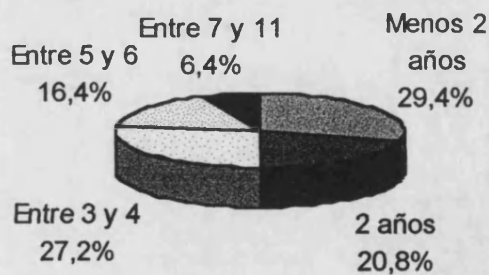
Gráfica nº 14. Distribución de porcentajes para los años de experiencia practicando Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

### 1.2.2.12.- VARIABLE AÑOS DE EXPERIENCIA COMPITIENDO. G.A.D.F.

Las gimnastas que completaron el cuestionario de la presente investigación que pertenecían a la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina se situaban entre las que tenían al menos 1 y 11 años de experiencia en competiciones de gimnasia. En la tabla nº 103 se puede observar los porcentajes correspondientes a cada uno de los años de experiencia en la competición de la muestra total de las 269 gimnastas que respondieron al cuestionario.

Tabla nº 103: Años de experiencia compitiendo en Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

|       | N   | %     | % VÁLIDO | % ACUMULADO |
|-------|-----|-------|----------|-------------|
| 0.5   | 5   | 1.9   | 1.9      | 1.9         |
| 1     | 74  | 27.5  | 27.5     | 29.4        |
| 2     | 56  | 20.8  | 20.8     | 50.2        |
| 3     | 33  | 12.3  | 12.3     | 62.5        |
| 4     | 40  | 14.9  | 14.9     | 77.3        |
| 5     | 21  | 7.8   | 7.8      | 85.1        |
| 6     | 23  | 8.6   | 8.6      | 93.7        |
| 7     | 5   | 1.9   | 1.9      | 95.5        |
| 8     | 5   | 1.9   | 1.9      | 97.4        |
| 9     | 3   | 1.1   | 1.1      | 98.5        |
| 10    | 3   | 1.1   | 1.1      | 99.6        |
| 11    | 1   | 0.4   | 0.4      | 100.0       |
| Total | 269 | 100.0 | 100.0    |             |

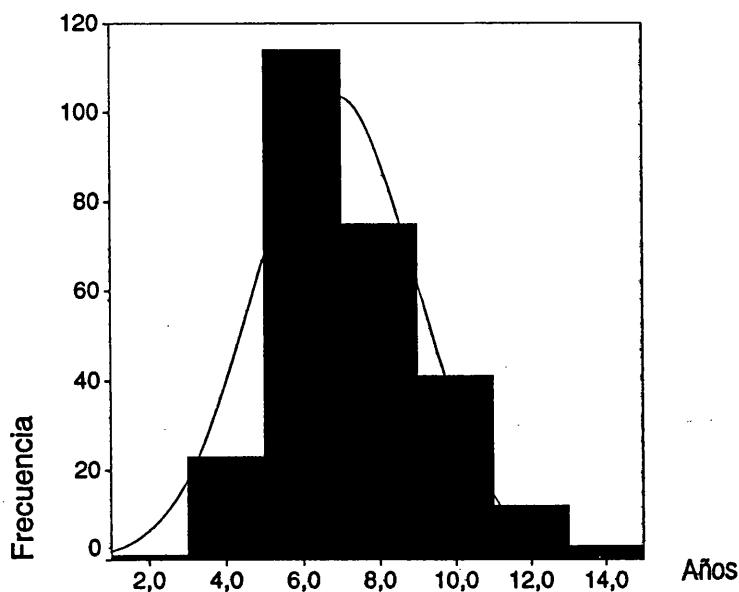


Gráfica nº 15. Distribución de porcentajes para los años de experiencia compitiendo en Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

Como se observa en la gráfica nº 15, la mayor frecuencia obtenida fue para las gimnastas que tenían menos de 2 años de experiencia en la competición con una representación del 29,4 %, seguidas de las gimnastas que llevaban 2 años participando en competiciones que representaban el 20.8 %. Las gimnastas con 3, 4, 5 y 6 años de experiencia en la competición representaron el 43.6 % y sólo el 6.4 % de la muestra tenían una experiencia entre 7 y 11 años compitiendo.

### 1.2.2.13.- VARIABLE EDAD DE COMIENZO DE PRÁCTICA. G.A.D.F.

Las gimnastas que pertenecían a la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina se situaban entre las que comenzaron a practicar a los 2 y los 14 años de edad (ver histograma nº 5). En la tabla nº 104 se puede observar las gimnastas y los porcentajes correspondientes a cada una de las edades de comienzo de práctica de la muestra total de las 269 gimnastas que respondieron al cuestionario.



Histograma nº 5 . Edad de comienzo a practicar Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

Tabla nº 104: Edad de comienzo a practicar Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

| EDAD  | N   | %     | % VÁLIDO | % ACUMULADO |
|-------|-----|-------|----------|-------------|
| 2     | 1   | 0.4   | 0.4      | 0.4         |
| 3     | 8   | 3.0   | 3.0      | 3.3         |
| 4     | 15  | 5.6   | 5.6      | 8.9         |
| 5     | 37  | 13.8  | 13.8     | 22.7        |
| 6     | 77  | 28.6  | 28.6     | 51.3        |
| 7     | 41  | 15.2  | 15.2     | 66.5        |
| 7.5   | 1   | 0.4   | 0.4      | 66.9        |
| 8     | 33  | 12.3  | 12.3     | 79.2        |
| 9     | 24  | 8.9   | 8.9      | 88.1        |
| 10    | 17  | 6.3   | 6.3      | 94.4        |
| 11    | 9   | 3.3   | 3.3      | 97.8        |
| 12    | 3   | 1.1   | 1.1      | 98.9        |
| 13    | 1   | 0.4   | 0.4      | 99.3        |
| 14    | 2   | 0.7   | 0.7      | 100.0       |
| Total | 269 | 100.0 | 100.0    |             |

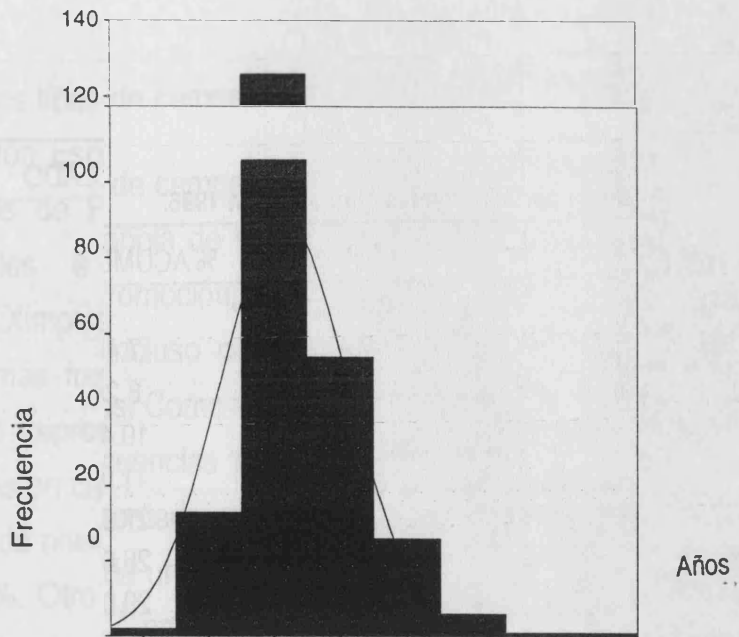
Destacar que el 8.9 % de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina comenzó a practicar antes de los 5 años de edad. La mayor frecuencia de comienzo fue para la edad de 6 años que representó el 28.6 % y que sólo el 5.5 % comenzó después de haber cumplido los 11 años de edad. La media aritmética para la edad de comienzo de práctica fue de 6.9 años (D.T. = 2.07).

**1.2.2.14.- VARIABLE EDAD DE COMIENZO A COMPETIR. G.A.D.F.**

Las gimnastas que pertenecían a la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina se situaban entre las que comenzaron a competir entre los 4 y los 17 años. En la tabla nº 105 se pueden observar el número de gimnastas y los porcentajes correspondientes a cada uno de los años de comienzo a participar en la competición para la muestra de las 269 gimnastas que respondieron al cuestionario.

**Tabla nº 105: Edad de comienzo a competir en Gimnasia Artística Deportiva Femenina.**

| EDAD         | N          | %            | % VÁLIDO     | % ACUMULADO |
|--------------|------------|--------------|--------------|-------------|
| 4            | 2          | 0.7          | 0.7          | 0.7         |
| 5            | 11         | 4.1          | 4.1          | 4.8         |
| 6            | 22         | 8.2          | 8.2          | 13.0        |
| 7            | 70         | 26.0         | 26.0         | 39.0        |
| 8            | 56         | 20.8         | 20.8         | 59.0        |
| 9            | 44         | 16.4         | 16.4         | 76.2        |
| 10           | 30         | 11.2         | 11.2         | 87.4        |
| 11           | 22         | 8.2          | 8.2          | 95.5        |
| 12           | 4          | 1.5          | 1.5          | 97.0        |
| 13           | 4          | 1.5          | 1.5          | 98.5        |
| 14           | 2          | 0.7          | 0.7          | 99.3        |
| 15           | 1          | 0.4          | 0.4          | 99.6        |
| 17           | 1          | 0.4          | 0.4          | 100.0       |
| <b>Total</b> | <b>269</b> | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> |             |



Histograma nº 6. Edad de comienzo a competir Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

Destacar que sólo el 13 % de la muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina comenzó a competir antes de la edad de 7 años. La mayor frecuencia de comienzo fue para la edad de 7 años que representó el 26 % y que sólo el 4.5 % comenzó a competir después de haber cumplido los 12 años de edad. La media aritmética para la edad de comienzo a participar en competición fue de 8.3 años (D.T. = 1.93).

#### 1.2.2.15.- VARIABLE TIPO DE COMPETICIÓN. G.A.D.F.

Con el objetivo de obtener información sobre el nivel de competición en el momento de la administración del cuestionario que tenía cada gimnasta, se les preguntó sobre del tipo de competición en el que habían participado. De esta manera, se les pidió que sólo nombraran aquel tipo de campeonato en el que hubieran obtenido la/s mejor o mejores clasificaciones durante el año 1996.

Capítulo V

Tabla nº 106. Tipo de Competición en el que participaron las gimnastas en 1996.

| COMPETICIÓN                         | N          | %            | % ACUMULADO |
|-------------------------------------|------------|--------------|-------------|
| C. España Individual Provincial A   | 20         | 7.4          | 7.4         |
| C. España Individual Provincial B   | 2          | 0.7          | 8.2         |
| C. España Individual Autonómico A   | 6          | 2.2          | 10.4        |
| C. España Individual Autonómico B   | 4          | 1.5          | 11.9        |
| C. España Individual Nacional A     | 43         | 16.0         | 27.9        |
| C. España Individual Nacional B     | 2          | 0.7          | 28.6        |
| C. España por Equipos Provincial    | 1          | 0.4          | 29.0        |
| C. España por Equipos Autonómico    | 1          | 0.4          | 29.4        |
| C. España por Equipos Nacional      | 2          | 0.7          | 30.1        |
| C. Promesas Individual 1ª Fase      | 15         | 5.6          | 35.7        |
| C. Promesas Individual 2ª Fase      | 10         | 3.7          | 39.4        |
| C. Promesas Individual 3ª Fase      | 34         | 12.6         | 52.0        |
| C. España Selecciones Autonómicas   | 4          | 1.5          | 53.5        |
| C. Amistosos                        | 23         | 8.6          | 62.1        |
| Copa Catalana 1ª Fase               | 11         | 4.1          | 66.2        |
| Copa Catalana 3ª Fase               | 1          | 0.4          | 66.5        |
| Copa Catalana 4ª Fase               | 5          | 1.9          | 68.4        |
| Copa Catalana Fase Final            | 17         | 6.3          | 74.7        |
| Deuco Local. Madrid.                | 10         | 3.7          | 78.4        |
| Deuco Zonal. Madrid.                | 8          | 3.0          | 81.4        |
| Deuco Final. Madrid.                | 12         | 4.5          | 85.9        |
| Iniciación Final. Madrid.           | 1          | 0.4          | 86.2        |
| Promoción Promesas Individual 1ª F. | 6          | 2.2          | 88.5        |
| Promoción Promesas Individual 2ª F. | 1          | 0.4          | 88.8        |
| Promoción Promesas Equipos          | 3          | 1.1          | 90.0        |
| Copa Madrileña 1ª Fase              | 9          | 3.3          | 93.3        |
| Copa Madrileña 2ª Fase              | 1          | 0.4          | 93.7        |
| Copa Madrileña 3ª Fase              | 2          | 0.7          | 94.4        |
| Trofeo de Verano. Madrid.           | 4          | 1.5          | 95.9        |
| Villa de Móstoles. Madrid.          | 3          | 1.1          | 97.0        |
| Juegos Escolares.                   | 5          | 1.9          | 98.9        |
| Trofeo de Fallas. Valencia.         | 1          | 0.4          | 99.3        |
| Juegos Olímpicos. Atlanta-96.       | 2          | 0.7          | 100.0       |
| <b>Total</b>                        | <b>269</b> | <b>100.0</b> |             |

Los tipos de campeonatos eran en su mayoría oficiales, organizados por la Federación Española de Gimnasia incluyendo desde campeonatos de bajo nivel como los de Promoción, Iniciación, Campeonatos Nacionales, Autonómicos y Regionales e incluso competiciones de máximo nivel internacional como los Juegos Olímpicos. Como se observa en la tabla nº 106, el tipo de campeonato que obtuvo más frecuencias fue el Campeonato de España de nivel A en su fase Nacional representado por el 16 % del total. Comparando las frecuencias obtenidas en cada uno de los campeonatos cabe destacar que el Campeonato de España de nivel A en su fase Provincial también obtuvo la frecuencia considerable del 7.4 %. Otro dato interesante es haber obtenido altas frecuencias en las fases finales de algunos campeonatos como el Promesas Individual con el 12.6 %, la Copa Catalana con una representación del 6.3 % o el Deuco de la Comunidad de Madrid con el 4.5 %.

#### **1.2.2.16.- VARIABLE CLASIFICACIÓN GENERAL. G.A.D.F.**

La frecuencia más representada en la variable correspondiente a la clasificación en las gimnastas de Artística fue para la que obtuvieron un segundo puesto representado con el 17.1 %, seguido de las gimnastas que se clasificaron en el primer puesto con un 14.9 % .También se aprecia en la tabla nº 107 las más altas frecuencias en las clasificaciones correspondientes a los 8 primeros puestos y además con un orden progresivo de un mayor número de sujetos en los primeros puestos y un menor número de sujetos cuanto más se avanza en el orden de la clasificación. Estos datos indican que el nivel técnico de la muestra era elevado.



Capítulo V

Tabla n° 107 . Clasificación General para las gimnastas de la muestra de G.A.D.F.

| CLASIFICACIÓN        | N   | %     | % VÁLIDO | % ACUMULADO |
|----------------------|-----|-------|----------|-------------|
| 1                    | 40  | 14.9  | 15.4     | 15.4        |
| 2                    | 46  | 17.1  | 17.7     | 33.1        |
| 3                    | 29  | 10.8  | 11.2     | 44.2        |
| 4                    | 32  | 11.9  | 12.3     | 56.5        |
| 5                    | 20  | 7.4   | 7.7      | 64.2        |
| 6                    | 17  | 6.3   | 6.5      | 70.8        |
| 7                    | 9   | 3.3   | 3.5      | 74.2        |
| 8                    | 10  | 3.7   | 3.8      | 78.1        |
| 9                    | 6   | 2.2   | 2.3      | 80.4        |
| 10                   | 9   | 3.3   | 3.5      | 83.8        |
| 11                   | 2   | 0.7   | 0.8      | 84.6        |
| 12                   | 7   | 2.6   | 2.7      | 87.3        |
| 13                   | 3   | 1.1   | 1.2      | 88.5        |
| 14                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 88.8        |
| 15                   | 3   | 1.1   | 1.2      | 90.0        |
| 17                   | 2   | 0.7   | 0.8      | 90.8        |
| 18                   | 3   | 1.1   | 1.2      | 91.9        |
| 21                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 92.3        |
| 22                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 92.7        |
| 23                   | 2   | 0.7   | 0.8      | 93.5        |
| 24                   | 2   | 0.7   | 0.8      | 94.2        |
| 25                   | 2   | 0.7   | 0.8      | 95.0        |
| 26                   | 2   | 0.7   | 0.8      | 95.8        |
| 29                   | 2   | 0.7   | 0.8      | 96.5        |
| 32                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 96.9        |
| 33                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 97.3        |
| 40                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 97.7        |
| 42                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 98.1        |
| 52                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 98.5        |
| 70                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 98.8        |
| 72                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 99.2        |
| 77                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 99.6        |
| 81                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 100.0       |
| Total                | 260 | 96.7  | 100.0    |             |
| Perdidos del Sistema | 9   | 3.3   |          |             |
| Total                | 269 | 100.0 |          |             |



Gráfica nº 16 . Porcentajes significativos de clasificaciones obtenidas de la muestra de G.A.D.F.

La variable clasificación general para las gimnastas de Artística permitió detectar que el 44.2 % de la muestra había obtenido una clasificación entre los tres primeros puestos en los campeonatos en los que participó, que el 45.4 % se situó entre la 4 y 15 primeras clasificaciones y las gimnastas que se habían clasificado por detrás de los 15 primeros puestos estuvieron representadas tan sólo por el 10.4 % como se puede observar en la gráfica nº 16.

### 1.2.3.- MUESTRA DE GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA

En lo relativo a la composición de la muestra empleada en la presente investigación, una vez depurados los datos fue de 274 gimnastas pertenecientes a la modalidad de Gimnasia Rítmica Deportiva.

#### 1.2.3.1.- VARIABLE CLUBES. G.R.D.

Las gimnastas de la muestra pertenecían a 26 Clubes diferentes de toda España, seleccionados de entre los que tenían mayor nivel y resultados en competición en cada una de las comunidades o provincias. La mayor representación de gimnastas recayó sobre la Comunidad de Valencia (ver gráfica nº 17).

En las tablas nº 108, 109, 110 y 111, figuran los Clubes de Gimnasia Rítmica Deportiva para cada Comunidad que participaron en esta muestra.

Tabla nº 108 : Clubes de Cataluña.

| Clubes de Cataluña       | Localidad | Provincia | N  | %    |
|--------------------------|-----------|-----------|----|------|
| Club Gimnàstic Tarragona | Tarragona | Tarragona | 11 | 4.0  |
| Club Esportiu Kalos      | Tarragona | Tarragona | 12 | 4.4  |
| Club Sícoris             | Lérida    | Lérida    | 7  | 2.6  |
| Club Patricia            | Lérida    | Lérida    | 6  | 2.2  |
| Total 4                  | 2         | 2         | 36 | 13.2 |

**Tabla nº 109 : Clubes de Comunidad de Madrid.**

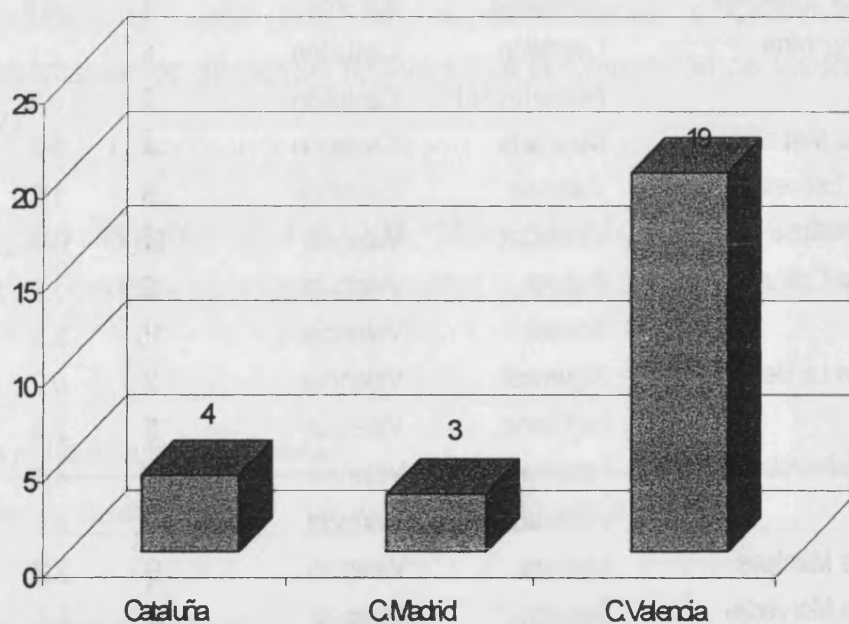
| Club                           | Localidad | Provincia | N         | %           |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Sociedad Gimnástica Chamartín  | Madrid    | Madrid    | 12        | 4.4         |
| Club Gimnasia Rítmica Móstoles | Móstoles  | Madrid    | 10        | 3.6         |
| Club Gimnasia Rítmica Pozuelo  | Pozuelo   | Madrid    | 13        | 4.7         |
| <b>Total 3</b>                 | <b>3</b>  | <b>1</b>  | <b>35</b> | <b>12.7</b> |

**Tabla nº 110 : Clubes de Comunidad de Valencia.**

| Clubes de la Comunidad de Valencia | Localidad      | Provincia | N          | %           |
|------------------------------------|----------------|-----------|------------|-------------|
| Club Atlético Montemar             | Alicante       | Alicante  | 11         | 4.0         |
| Club Gimnasia Rítmica Torreveja    | Torreveja      | Alicante  | 1          | 0.4         |
| Club Gimnástica Tramuntana         | Castellón      | Castellón | 6          | 2.2         |
| Colegio Pintor Sorolla             | Alquerías N.P. | Castellón | 2          | 0.7         |
| Club Gimnasia Rítmica Mabel        | Benicarló      | Castellón | 4          | 1.5         |
| Agrupación Deportiva Escuelas Pías | Valencia       | Castellón | 5          | 1.8         |
| Club Gimnasia Rítmica Atzar        | Valencia       | Valencia  | 33         | 12.0        |
| Club Gimnasia Rítmica Cullera      | Cullera        | Valencia  | 5          | 1.8         |
| Club Deportivo Herca               | Torrent        | Valencia  | 15         | 5.5         |
| Club Gimnasia Rítmica La Beuma     | Algemesí       | Valencia  | 2          | 0.7         |
| Club La Eliana                     | La Eliana      | Valencia  | 8          | 2.9         |
| Agrup. Deportiva La Salle Alborxí  | Patema         | Valencia  | 12         | 4.4         |
| Club Liceo Hispano                 | Patema         | Valencia  | 25         | 9.1         |
| Club Gimnasia Rítmica Manises      | Manises        | Valencia  | 9          | 3.3         |
| Club Gimnasia Rítmica Morvedre     | Sagunto        | Valencia  | 4          | 1.5         |
| Club Deportivo Ontyent             | Ontenient      | Valencia  | 10         | 3.6         |
| Club Gimnasia Rítmica Picassent    | Picassent      | Valencia  | 22         | 8.0         |
| Club Gimnasia Rítmica Puzol        | Puzol          | Valencia  | 3          | 1.1         |
| Club Gimnasia Rítmica Silla        | Silla          | Valencia  | 6          | 2.2         |
| Club Gimnasia Rítmica Torrent      | Torrent        | Valencia  | 20         | 7.3         |
| <b>Total 19</b>                    | <b>17</b>      | <b>3</b>  | <b>203</b> | <b>74.1</b> |

Tabla nº 111 : Clubes Totales de Gimnasia Rítmica Deportiva para cada Comunidad.

| Comunidad             | N de Clubes | Localidades | Provincias | N   | %     |
|-----------------------|-------------|-------------|------------|-----|-------|
| Cataluña              | 4           | 2           | 2          | 36  | 13.2  |
| Comunidad de Madrid   | 3           | 3           | 1          | 35  | 12.7  |
| Comunidad de Valencia | 20          | 17          | 3          | 203 | 74.1  |
| Total                 | 3           | 27          | 6          | 274 | 100.0 |



Gráfica nº 17 . Número de Clubes de cada comunidad para la muestra de G.R.D.

La mayor representación de Clubes y de gimnastas recayó sobre la Comunidad de Valencia (19 Clubes y el 74 % de los sujetos), seguida de Cataluña (4 Clubes y el 13.2 % de los sujetos) y la Comunidad de Madrid (3 Clubes y el 12.7 % de los sujetos).

### 1.2.3.2.- LOCALIDADES. G.R.D.

Tabla nº 112 : Localidades de los Clubes de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

| COMUNIDAD     | LOCALIDAD          | N   | %     | % ACUMULADO |
|---------------|--------------------|-----|-------|-------------|
| CATALUÑA      | Lérida             | 13  | 4.7   | 4.7         |
|               | Tarragona          | 23  | 8.4   | 13.1        |
| C. DE MADRID  | Madrid             | 12  | 4.4   | 17.5        |
|               | Móstoles           | 10  | 3.6   | 21.1        |
|               | Pozuelo            | 13  | 4.7   | 25.8        |
| C. VALENCIANA | Alicante           | 11  | 4.0   | 29.8        |
|               | Algemesí           | 2   | 0.7   | 30.5        |
|               | Alquerías del N.P. | 2   | 0.7   | 31.2        |
|               | Benicarló          | 4   | 1.5   | 32.7        |
|               | Castellón          | 6   | 2.2   | 34.9        |
|               | Cullera            | 5   | 1.8   | 36.7        |
|               | La Eliana          | 8   | 2.9   | 39.6        |
|               | Manises            | 9   | 3.3   | 42.9        |
|               | Onteniente         | 10  | 3.6   | 46.5        |
|               | Patema             | 37  | 13.5  | 60.0        |
|               | Picassent          | 22  | 8.0   | 68.0        |
|               | Puzol              | 3   | 1.1   | 69.1        |
|               | Sagunto            | 4   | 1.5   | 70.6        |
|               | Silla              | 6   | 2.2   | 72.8        |
|               | Torrent            | 35  | 12.8  | 85.6        |
|               | Torrevieja         | 1   | 0.4   | 86.0        |
|               | Valencia           | 38  | 13.9  | 100.0       |
| Total         | 22                 | 274 | 100.0 |             |

### 1.2.3.3.- PROVINCIA. G.R.D.

La provincia de Valencia fue la más representada en la Gimnasia Rítmica Deportiva con un 65,3 %, seguida de Madrid con el 12,8 %, Tarragona con el 8,4 %, Lérida con el 4,7 % y por último, Alicante y Castellón con un 4,4 % respectivamente del total de la muestra de Rítmica (Tabla nº 113).

Tabla nº113: Provincias de los Clubes de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

| PROVINCIA | N   | %     | % ACUMULADO |
|-----------|-----|-------|-------------|
| Alicante  | 12  | 4.4   | 4.4         |
| Castellón | 12  | 4.4   | 8.8         |
| Lérida    | 13  | 4.7   | 13.5        |
| Madrid    | 35  | 12.8  | 26.3        |
| Tarragona | 23  | 8.4   | 34.7        |
| Valencia  | 179 | 65.3  | 100.0       |
| Total 6   | 274 | 100.0 |             |

### 1.2.3.4.- VARIABLE EDAD. G.R.D.

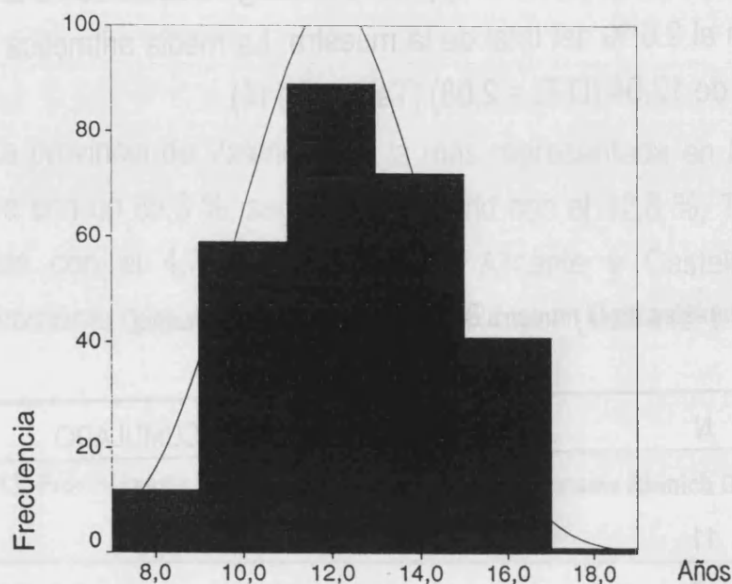
La edad de las gimnastas que componían la muestra de G. Rítmica estaba comprendida entre los 7 y los 17 años (ver histograma nº 7). Se puede observar que las edades comprendidas entre los 10 y los 15 años obtuvieron las mayores frecuencias, representando el 86.2 % de la muestra. Las edades menos

representadas fueron las de 7 y 8 años (4.4 %) junto con las gimnastas de 16 años y 17 que sólo alcanzaron el 2.6 % del total de la muestra. La media aritmética de la edad de la muestra era de 12.04 (D.T. = 2.08) (Tabla nº 114).

Tabla nº 114: Edades de las gimnastas de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

| EDAD  | N   | %     | % ACUMULADO |
|-------|-----|-------|-------------|
| 7     | 1   | 0.4   | 0.4         |
| 8     | 11  | 0.4   | 4.4         |
| 9     | 19  | 6.9   | 11.3        |
| 10    | 40  | 14.6  | 25.9        |
| 11    | 44  | 16.1  | 42.0        |
| 12    | 45  | 16.4  | 58.4        |
| 13    | 37  | 13.5  | 71.9        |
| 14    | 35  | 12.8  | 84.7        |
| 15    | 35  | 12.8  | 97.4        |
| 16    | 6   | 2.2   | 99.6        |
| 17    | 1   | 0.4   | 100.0       |
| Total | 274 | 100.0 |             |

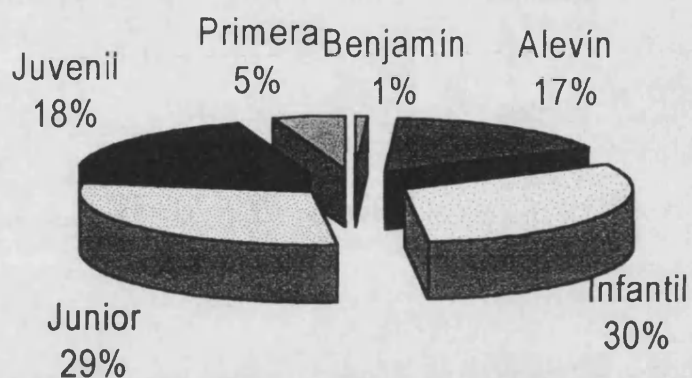




Histograma nº 7 : Edades de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

### 1.2.3.5.- VARIABLE CATEGORÍA. G.R.D.

Las categorías de las gimnastas que componían la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva fueron las que se presentan en la tabla nº 115 y gráfica nº 18. Se puede apreciar que las categorías que obtuvieron mayor representación fueron la Infantil con un 30.7 % de esta muestra, la categoría Junior representada con un 29.2 %, seguida de la Juvenil que alcanzó un 17.5 % y de la Alevín representando el 16.8 % de la muestra de Rítmica.



Gráfica nº 18 : Distribución de porcentajes por categorías de las gimnastas de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

Tabla nº 115 . Categorías para la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

| CATEGORÍA | N   | %     | % ACUMULADO |
|-----------|-----|-------|-------------|
| Benjamín  | 2   | 0.7   | 0.7         |
| Alevín    | 46  | 16.8  | 17.5        |
| Infantil  | 84  | 30.7  | 48.2        |
| Junior    | 80  | 29.2  | 77.4        |
| Juvenil   | 48  | 17.5  | 94.9        |
| Primera   | 14  | 5.1   | 100.0       |
| Total     | 274 | 100.0 |             |

### 1.2.3.6.- VARIABLE SELECCIÓN. G.R.D.

Esta variable hacía referencia a si las gimnastas pertenecían a algún tipo de selección autonómica o nacional. Como se observa en la tabla nº 116, de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva, 17 gimnastas pertenecían a selecciones: 16 a la selección autonómica de la Comunidad de Valencia y 1 a la selección nacional española. Los 257 perdidos del sistema son los sujetos restantes de esta muestra.

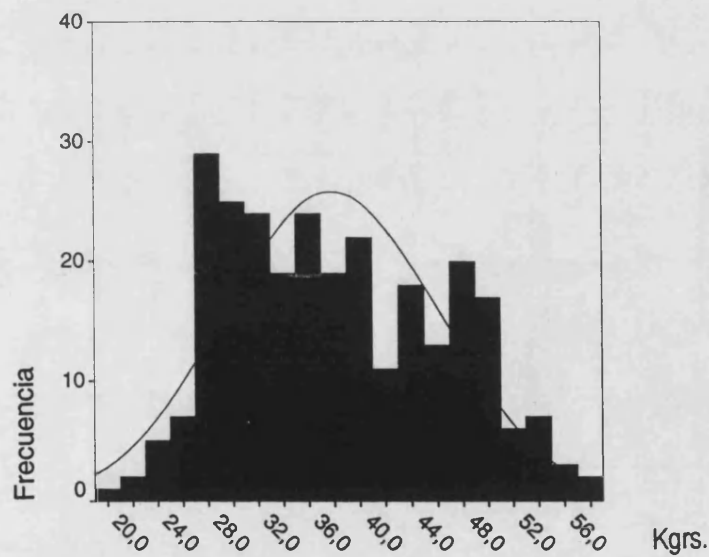
Pertenecer a una selección significa tener un nivel técnico y de competición alto, concentrarse con los técnicos seleccionadores del país durante algunos periodos o entrenar normalmente con ellos. De ahí que pertenecer a una selección implica representar a la comunidad correspondiente o al país en algunas ocasiones o eventos deportivos importantes.

**Tabla nº 116: Selecciones de las gimnastas de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.**

| SELECCIÓN            | N   | %     | % VÁLIDO | % ACUMULADO |
|----------------------|-----|-------|----------|-------------|
| Autonómica           | 16  | 5.8   | 94.1     | 94.1        |
| Nacional             | 1   | 0.4   | 5.9      | 100.0       |
| Total                | 17  | 6.2   | 100.0    |             |
| Perdidos del sistema | 257 | 93.8  |          |             |
| Total                | 274 | 100.0 |          |             |

1.2.3.7.- VARIABLE PESO. G.R.D.

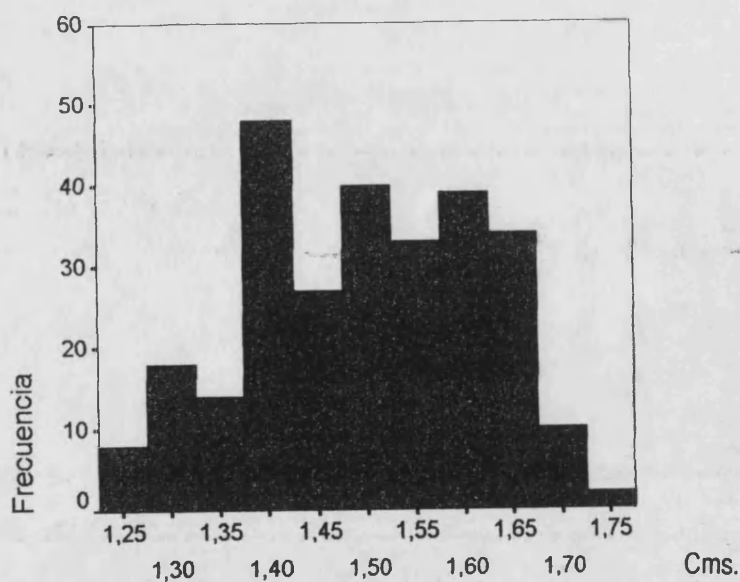
El peso de las gimnastas estuvo representado entre los valores 20 y 58 Kgrs. La media aritmética del peso de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva era de 37.81 Kgrs. (D.T. = 8.44). En el histograma correspondiente a la variable peso se puede apreciar que el valor de 26 Kgrs. fue el que obtuvo mayores frecuencias (Histograma nº 8).



Histograma nº 8 . Peso de las gimnastas de la muestra de G.R.D.

### 1.2.3.8.- VARIABLE TALLA. G.R.D.

La talla de las gimnastas estuvo representada entre los valores 1.23 y 1.73 cms. La media aritmética de la talla de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva era de 1.49 cms. (D.T. = 0.11). En el histograma correspondiente a la variable talla se puede apreciar que el valor de 1.50 cms. fue el que obtuvo mayores frecuencias (Histograma nº 9).



Histograma nº 9 . Talla de las gimnastas de la muestra de G.R.D.

### **1.2.3.9.- VARIABLE HORAS DE ENTRENAMIENTO DIARIAS. G.R.D.**

Las horas de entrenamiento diarias para las gimnastas de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva se situaron entre una hora mínimo y ocho horas máximo. En la tabla nº 117 se puede apreciar el número de gimnastas que entrenaba cada día y el porcentaje que representa, observando que los martes, jueves y sábados son los días más frecuentados para entrenar, siendo el sábado el día que obtuvo la mayor frecuencia con el 88.7 % y el domingo la menor frecuencia con el 18.1 %.

#### **LUNES**

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en lunes fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 29.2 %. Del total de las 274 gimnastas de la muestra de Rítmica el 42 % no entrenaba los lunes.

#### **MARTES**

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en martes fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 30.3 %. Del total de las 274 gimnastas de la muestra de Rítmica el 26.3 % no entrenaba los martes.

#### **MIÉRCOLES**

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en miércoles fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 27 %. Del total de las 274 gimnastas de la muestra de Rítmica el 34.7 % no entrenaba los miércoles.

## JUEVES

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en jueves fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 32.8 %. Del total de las 274 gimnastas de la muestra de Rítmica el 23.7 % no entrenaba los jueves.

## VIERNES

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en viernes fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 38.7 %. Del total de las 274 gimnastas de la muestra de Rítmica el 37.6 % no entrenaba los viernes.

## SÁBADO

La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en sábado fue para las gimnastas que entrenaban 4 h. representando el 54.4 %. Del total de las 274 gimnastas de la muestra de Rítmica el 11.3 % no entrenaba los sábados.

## DOMINGO

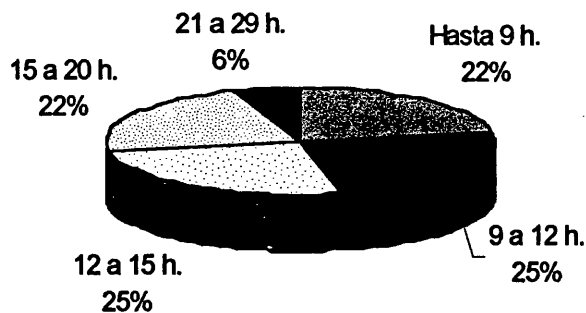
La mayor frecuencia para las horas de entrenamiento en domingo fue para las gimnastas que entrenaban 3 h. representando el 7.3 %. Del total de las 274 gimnastas de la muestra de Rítmica el 83.9 % no entrenaba los domingos.

Tabla nº 117: Número gimnastas que entrenan cada día de la semana y porcentajes que representan.

|   | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|---|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| N | 159   | 202    | 179       | 209    | 171     | 243    | 44      |
| % | 58    | 73.7   | 65.3      | 76.3   | 62.4    | 88.7   | 16.1    |

**1.2.3.10.- VARIABLE HORAS DE ENTRENAMIENTO SEMANALES. G.R.D.**

Las horas de entrenamiento semanales para las gimnastas de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva estaba oscilaban entre 5.5 y 29 horas, con una media aritmética de 13.17 horas (D.T. = 4.62). El 21.9 % de las gimnastas entrenaba hasta 9 horas a la semana, el 24.9 % entrenaba entre 9 y 12 horas semanales, el 25.5 % entre 12 y 15 horas semanales, el 22.2 % entre 15 y 20 horas y el 5.5 % entre 21 y 29 horas semanales (Gráfica nº 19).



**Gráfica nº 19 . Distribución de porcentajes para las horas de entrenamiento semanales correspondientes a la muestra de G.R.D.**



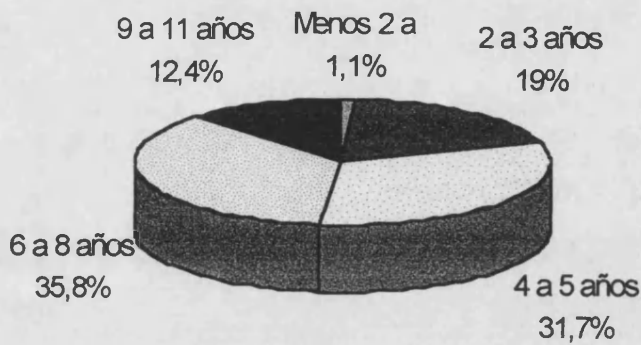
**1.2.3.11.- VARIABLE AÑOS DE EXPERIENCIA PRACTICANDO. G.R.D.**

Las gimnastas que completaron el cuestionario de la presente investigación que pertenecían a la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva se situaban entre las que tenían al menos un año de experiencia en la práctica de la gimnasia y aquellas que se mantenían tras 11 años de persistencia en la actividad. En la tabla nº 118 se puede observar el número de sujetos y los porcentajes correspondientes a cada uno de los años de experiencia en la práctica de la muestra total de las 274 gimnastas que respondieron al cuestionario.

**Tabla nº 118 : Años de experiencia practicando Gimnasia Rítmica Deportiva.**

|              | N          | %            | % VÁLIDO     | % ACUMULADO |
|--------------|------------|--------------|--------------|-------------|
| 1            | 3          | 1.1          | 1.1          | 1.1         |
| 2            | 20         | 7.3          | 7.3          | 8.4         |
| 3            | 32         | 11.7         | 11.7         | 20.1        |
| 4            | 39         | 14.2         | 14.2         | 34.3        |
| 5            | 48         | 17.5         | 17.5         | 51.8        |
| 6            | 37         | 13.5         | 13.5         | 65.3        |
| 7            | 29         | 10.6         | 10.6         | 75.9        |
| 8            | 32         | 11.7         | 11.7         | 87.6        |
| 9            | 16         | 5.8          | 5.8          | 93.4        |
| 10           | 14         | 5.1          | 5.1          | 98.5        |
| 11           | 4          | 1.5          | 1.5          | 100.0       |
| <b>Total</b> | <b>274</b> | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> |             |

Destacar que el 50 % de la muestra persistía en la actividad durante un mínimo de 5 años y un máximo de 11 años. La mayor frecuencia fue para las gimnastas que tenían 5 años de experiencia con una representación del 17.5 %.



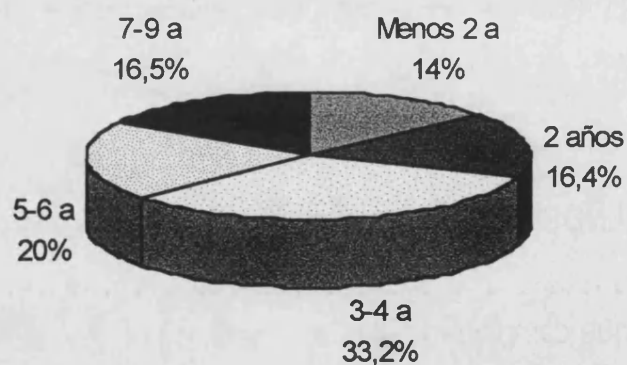
Gráfica nº 20 : Distribución de porcentajes para los años de experiencia practicando Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

### 1.2.3.12.- VARIABLE AÑOS DE EXPERIENCIA COMPITIENDO. G.R.D.

Las gimnastas que completaron el cuestionario de la presente investigación que pertenecían a la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva se situaban entre las que tenían al menos 1 y 9 años de experiencia en competiciones de gimnasia. En la tabla nº 119, se puede observar el número de gimnastas y los porcentajes correspondientes a cada uno de los años de experiencia en la competición de la muestra total de las 274 gimnastas que respondieron al cuestionario (Ver en gráfica nº 21).

Tabla n° 119 : Años de experiencia compitiendo en Gimnasia Rítmica Deportiva.

|       | N   | %     | % VÁLIDO | % ACUMULADO |
|-------|-----|-------|----------|-------------|
| 1     | 38  | 13.9  | 13.9     | 13.9        |
| 2     | 45  | 16.4  | 16.4     | 30.3        |
| 3     | 53  | 19.3  | 19.3     | 49.6        |
| 4     | 38  | 13.9  | 13.9     | 63.5        |
| 5     | 33  | 12.0  | 12.0     | 75.5        |
| 6     | 22  | 8.0   | 8.0      | 83.6        |
| 7     | 28  | 10.2  | 10.2     | 93.8        |
| 8     | 11  | 4.0   | 4.0      | 97.8        |
| 9     | 6   | 2.2   | 2.2      | 100.0       |
| Total | 274 | 100.0 | 100.0    |             |

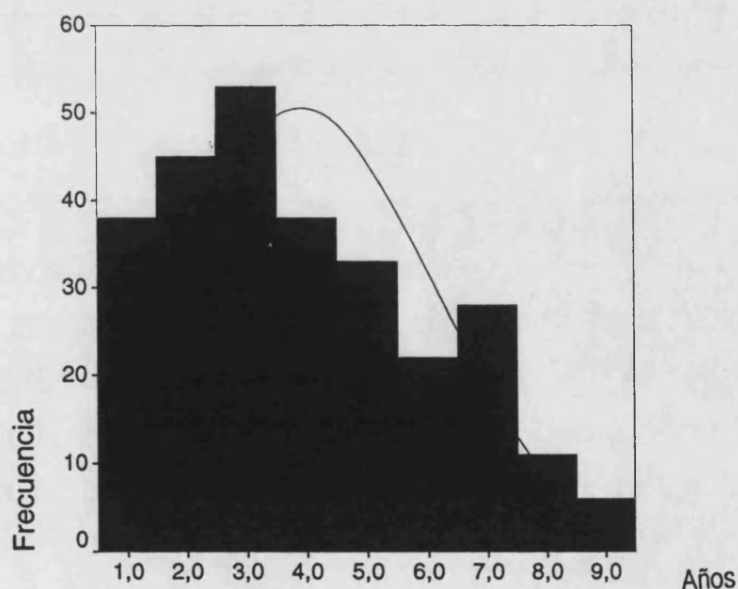


Gráfica n° 21 : Distribución de porcentajes para los años de experiencia compitiendo en Gimnasia Artística Deportiva Femenina.

Destacar que los porcentajes para cada año de experiencia en la competición son bastantes homogéneos, siendo la mayor frecuencia para las gimnastas que tenían 3 años de experiencia con una representación del 19.3 % seguidas de las gimnastas que llevaban 2 años participando en competiciones y que representaban el 16.4 %.

### 1.2.3.13.- VARIABLE EDAD DE COMIENZO DE PRÁCTICA. G.R.D.

Las gimnastas que pertenecían a la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva se situaban entre las que comenzaron a practicar a los 3 y los 12 años de edad. En la tabla nº 120, se pueden observar el número de gimnastas y los porcentajes correspondientes a cada uno de los años de comienzo de práctica de la muestra total de las 274 gimnastas que respondieron al cuestionario (Histograma nº 10).



Histograma nº 10 . Edad de comienzo a practicar Gimnasia Rítmica Deportiva.

Tabla nº 120 : Edad de comienzo a practicar Gimnasia Rítmica Deportiva.

|       | N   | %     | % VÁLIDO | % ACUMULADO |
|-------|-----|-------|----------|-------------|
| 3     | 6   | 2.2   | 2.2      | 2.2         |
| 4     | 38  | 13.9  | 13.9     | 16.1        |
| 5     | 59  | 21.5  | 21.5     | 37.6        |
| 6     | 58  | 21.2  | 21.2     | 58.8        |
| 7     | 36  | 13.1  | 13.1     | 71.9        |
| 8     | 34  | 12.4  | 12.4     | 84.3        |
| 9     | 23  | 8.4   | 8.4      | 92.7        |
| 10    | 15  | 5.5   | 5.5      | 98.2        |
| 11    | 2   | 0.7   | 0.7      | 98.9        |
| 12    | 3   | 1.1   | 1.1      | 100.0       |
| Total | 274 | 100.0 | 100.0    |             |

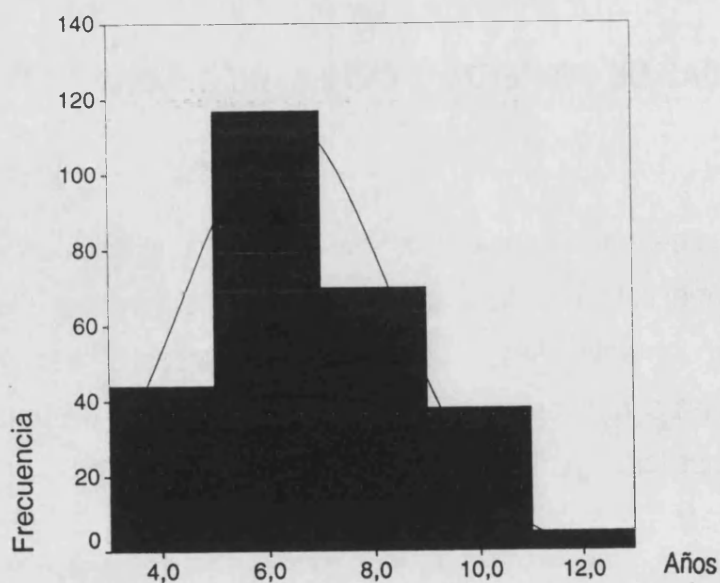
Destacar que el 16.1 % de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva comenzó a practicar antes de los 5 años de edad. La mayor frecuencia de comienzo fue para la edad de 5 y 6 años que representaron el 21.5 % y el 21.2 % respectivamente. Sólo el 1.8 % comenzó después de haber cumplido los 11 años de edad. La media aritmética para la edad de comienzo de práctica fue de 6.4 años (D.T. = 1.91).

**1.2.3.14.- VARIABLE EDAD DE COMIENZO A COMPETIR. G.R.D.**

Las gimnastas que pertenecían a la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva se situaban entre las que comenzaron a competir entre los 5 y los 13 años (Histograma nº 11). En la tabla nº 121, se pueden observar el número de gimnastas y los porcentajes correspondientes a cada uno de los años de comienzo a participar en la competición para la muestra de las 274 gimnastas que respondieron al cuestionario.

**Tabla nº 121 : Edad de comienzo a competir en Gimnasia Rítmica Deportiva.**

|              | N          | %            | % VÁLIDO     | % ACUMULADO |
|--------------|------------|--------------|--------------|-------------|
| 5            | 9          | 3.3          | 3.3          | 3.3         |
| 6            | 42         | 15.3         | 15.3         | 18.6        |
| 7            | 64         | 23.4         | 23.4         | 42.0        |
| 8            | 48         | 17.5         | 17.5         | 59.5        |
| 9            | 52         | 19.0         | 19.0         | 78.5        |
| 10           | 30         | 10.9         | 10.9         | 89.4        |
| 11           | 20         | 7.3          | 7.3          | 96.7        |
| 12           | 2          | 0.7          | 0.7          | 97.4        |
| 13           | 7          | 2.6          | 2.6          | 100.0       |
| <b>Total</b> | <b>274</b> | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> |             |



Histograma nº 11 . Edad de comienzo a competir en Gimnasia Rítmica Deportiva.

Destacar que sólo el 18.6 % de la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva comenzó a competir antes de la edad de 7 años. La mayor frecuencia de comienzo fue para la edad de 7 años que representó el 23.4 % y que sólo el 3.3 % comenzó a competir después de haber cumplido los 12 años de edad. La media aritmética para la edad de comienzo a participar en competición fue de 8.1 años (D.T. = 1.78).

#### 1.2.3.15.- VARIABLE TIPO DE COMPETICIÓN. G.R.D.

Con el objetivo de obtener información sobre el nivel de competición en el momento de la administración del cuestionario que tenía cada gimnasta de la modalidad de Gimnasia Rítmica Deportiva, se les preguntó acerca del tipo de competición en el que habían participado. De esta manera, se les pidió que sólo nombraran aquel tipo de campeonato en el que hubieran obtenido la/s mejor o mejores clasificaciones durante el año 1996.

Tabla nº 122. Tipo de Competición en el que participaron las gimnastas en 1996.

| COMPETICIÓN                            | N   | %     | % ACUMULADO |
|--|-----|-------|-------------|
| C. España Individual Provincial A      | 7   | 2.6   | 2.6         |
| C. España Individual Provincial B      | 11  | 4.0   | 6.6         |
| C. España Individual Autonómico A      | 1   | 0.4   | 6.9         |
| C. España Individual Autonómico B      | 3   | 1.1   | 8.0         |
| C. España Individual Nacional A        | 2   | 0.7   | 8.8         |
| C. España Individual Nacional B        | 1   | 0.4   | 9.1         |
| C. España Conjuntos Provincial         | 3   | 1.1   | 10.2        |
| C. España Conjuntos Autonómico         | 3   | 1.1   | 11.3        |
| C. España Conjuntos Nacional           | 99  | 36.1  | 47.4        |
| C. España por Equipos Nacional         | 10  | 3.6   | 51.1        |
| C. Promesas Individual 1ª Fase         | 13  | 4.7   | 55.8        |
| C. Promesas Individual 2ª Fase         | 12  | 4.4   | 60.2        |
| C. Promesas Individual 3ª Fase         | 3   | 1.1   | 61.3        |
| C. Promesas Conjuntos 1ª Fase          | 4   | 1.5   | 62.8        |
| C. Amistosos                           | 1   | 0.4   | 63.1        |
| Juegos Escolares Conjuntos             | 49  | 17.9  | 81.0        |
| Copa Catalana 2ª Fase Ind. y Conj.     | 7   | 2.6   | 83.6        |
| C. Base-Pro. Interclubes. Conjuntos.V  | 25  | 9.1   | 92.7        |
| C. Base-Pro. Interclubes. Individual.V | 20  | 7.3   | 100.0       |
| Total                                  | 274 | 100.0 |             |

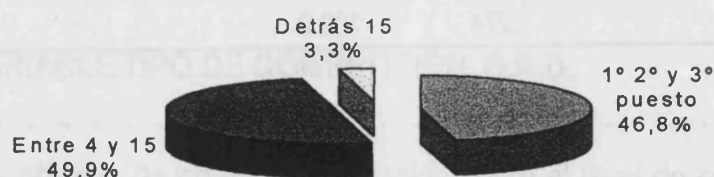
Los tipos de campeonatos eran en su mayoría oficiales, organizados por la Federación Española de Gimnasia incluyendo desde campeonatos de bajo nivel como los de Promoción, Iniciación, Campeonatos Nacionales, Autonómicos y Regionales. En la tabla nº 122, se observa que el 36.1 % de la muestra participó obteniendo sus mejores clasificaciones en la fase nacional del Campeonato de



España de Conjuntos seguido del 17.9 % que participó en los Campeonatos Escolares de Conjuntos.

### 1.2.3.16.- VARIABLE CLASIFICACIÓN GENERAL. G.R.D.

La variable clasificación general permitió detectar que el 46.8 % de la muestra había obtenido una clasificación entre los tres primeros puestos en los campeonatos en los que participó, que el 49.9 % se situó entre la 4 y 15 primeras clasificaciones y las gimnastas que se habían clasificado por detrás de los 15 primeros puestos estuvieron representadas tan sólo por el 3.3 % (ver gráfica nº 22). La frecuencia más representada fue la correspondiente al primer puesto con el 21.2 %. También se aprecian en la tabla nº 123 las más altas frecuencias en las clasificaciones correspondientes a los 8 primeros puestos y además con un orden progresivo de un mayor número de sujetos en los primeros puestos y un menor número de sujetos cuanto más se avanza en el orden de la clasificación. Estos datos indican que el nivel técnico de la muestra era elevado.



Gráfica nº 22. . Porcentajes de clasificaciones obtenidas de la muestra de G.R.D.

Tabla nº 123 . Clasificación General de las gimnastas de la muestra de G.R.D.

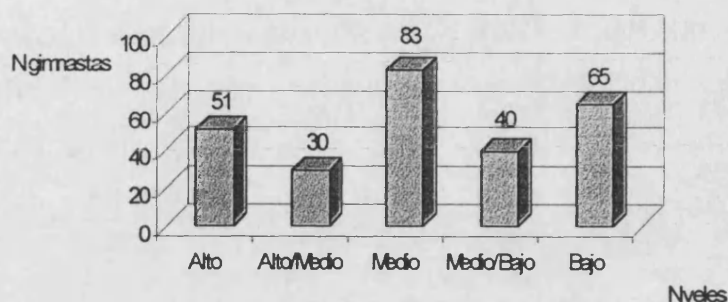
| CLASIFICACIÓN        | N   | %     | % VÁLIDO | % ACUMULADO |
|----------------------|-----|-------|----------|-------------|
| 1                    | 58  | 21.2  | 21.3     | 21.3        |
| 2                    | 29  | 10.6  | 10.7     | 32.0        |
| 3                    | 41  | 15.0  | 15.1     | 47.1        |
| 4                    | 21  | 7.7   | 7.7      | 54.8        |
| 5                    | 20  | 7.3   | 7.4      | 62.1        |
| 6                    | 21  | 7.7   | 7.7      | 69.9        |
| 7                    | 12  | 4.4   | 4.4      | 74.3        |
| 8                    | 17  | 6.2   | 6.3      | 80.5        |
| 9                    | 7   | 2.6   | 2.6      | 83.1        |
| 10                   | 7   | 2.6   | 2.6      | 85.7        |
| 11                   | 4   | 1.5   | 1.5      | 87.1        |
| 12                   | 6   | 2.2   | 2.2      | 89.3        |
| 13                   | 5   | 1.8   | 1.8      | 91.2        |
| 14                   | 9   | 3.3   | 3.3      | 94.5        |
| 15                   | 6   | 2.2   | 2.2      | 96.7        |
| 16                   | 2   | 0.7   | 0.7      | 97.4        |
| 20                   | 5   | 1.8   | 1.8      | 99.3        |
| 21                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 99.6        |
| 35                   | 1   | 0.4   | 0.4      | 100.0       |
| Total                | 272 | 99.3  | 100.0    |             |
| Perdidos del Sistema | 2   | 0.7   |          |             |
| Total                | 274 | 100.0 |          |             |

### **1.3.- CRUCE DE VARIABLES DEMOGRÁFICAS, ANTROPOMÉTRICAS, DE HISTORIAL Y DE RENDIMIENTO DEPORTIVO PARA LA MUESTRA DE GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA FEMENINA.**

En esta investigación consideramos que las variables de mayor interés para la muestra de Gimnasia Artística Deportiva fueron la categoría y el nivel de rendimiento de las gimnastas, motivo por el que los cruces entre las variables demográficas, antropométricas, de historial y de rendimiento deportivo que se realizaron fueron preferentemente entre estas dos variables y el de algunas otras de interés como se verá a continuación.

Debido a que las edades de las categorías no son las mismas para la muestra de Gimnasia Artística que para la muestra de Gimnasia Rítmica y siguiendo la misma línea de proceder que hasta el momento, el cruce de variables se realizó independientemente para cada una de las muestras.

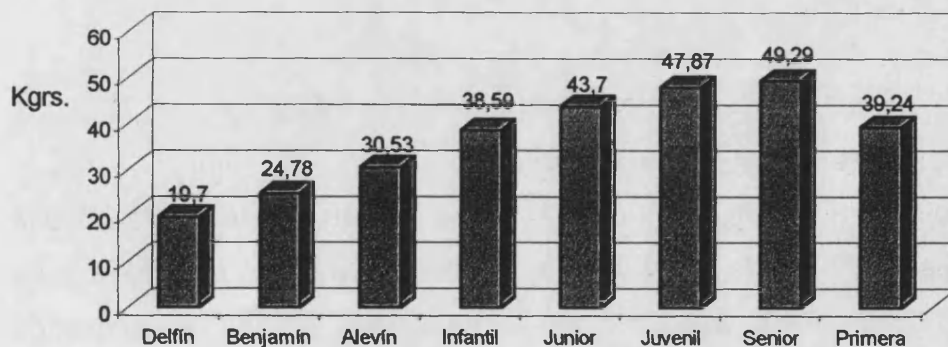
Para determinar el nivel de rendimiento de las gimnastas de la modalidad de gimnasia artística deportiva se establecieron cinco grupos de nivel siguiendo como criterio la agrupación de los campeonatos en los que las gimnastas de esta muestra habían obtenido sus mejores clasificaciones durante el año 1996 que tenían las mismas características. En la gráfica nº 23 se pueden observar el número de gimnastas que formaba parte de cada uno de los 5 niveles. El nivel más representado fue el medio, seguido del nivel bajo, del alto, del medio/bajo y del medio alto para la muestra de gimnasia artística.



Gráfica nº 23. Número de gimnastas de los grupos de nivel para la muestra de G.A.D.F.

Habrà que tener en cuenta que los datos que aparecen en las gráficas de este apartado en la categoría Delfin no son valores medios ya que de esta categoría sólo existe un sujeto para la muestra de Gimnasia Artística.

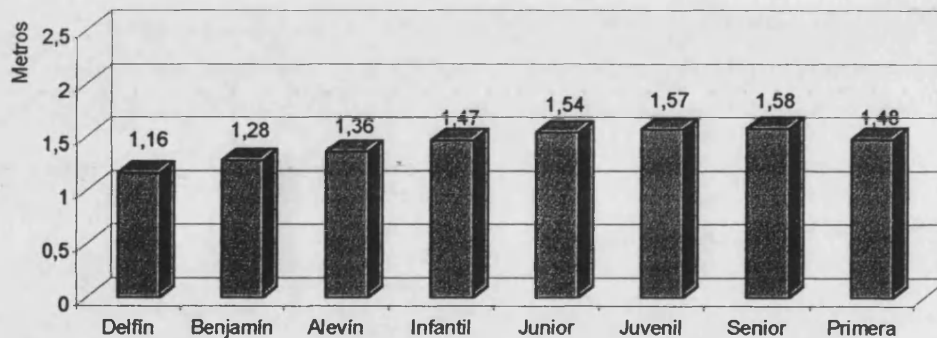
### 1.3.1.- CATEGORÍA Y PESO. G.A.D.F.



Gráfica nº 24 . Medias de pesos para cada categoría de la muestra de G.A.D.F.

En la gráfica n° 24 se observa que la media de peso mayor recayó sobre la categoría Senior que fue de 49,29 Kgrs., seguida de la Juvenil con 47,87 Kgrs. para descender progresivamente a medida que las categorías también descendían de edad. Las medias de los pesos de las gimnastas de Artística oscilaron entre 24,78 Kgrs. de la categoría Benjamín y 49,29 Kgrs. de la categoría Senior.

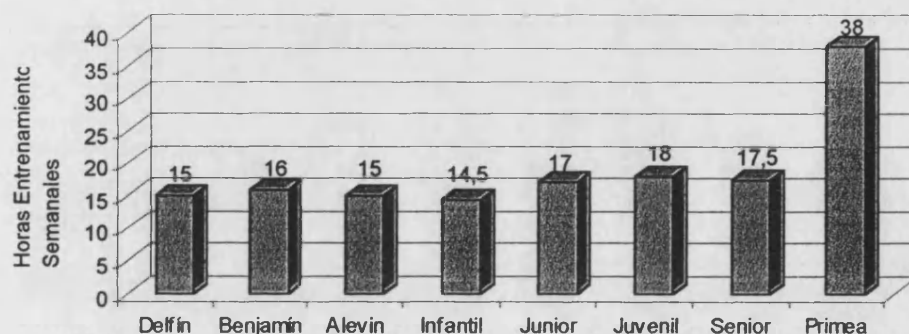
### 1.3.2.- CATEGORÍA Y TALLA. G.A.D.F.



Gráfica n° 25. Medias de tallas para cada categoría de la muestra de G.A.D.F.

En la gráfica n° 25 se observa que la media de talla mayor recayó sobre la categoría Senior que fue de 1,58 cms., seguida de la Juvenil con 1,57 cms. para descender progresivamente a medida que las categorías también descendían de edad. Las medias de las tallas de las gimnastas de Artística oscilaron entre 1,16 cms. y 1,58 cms.

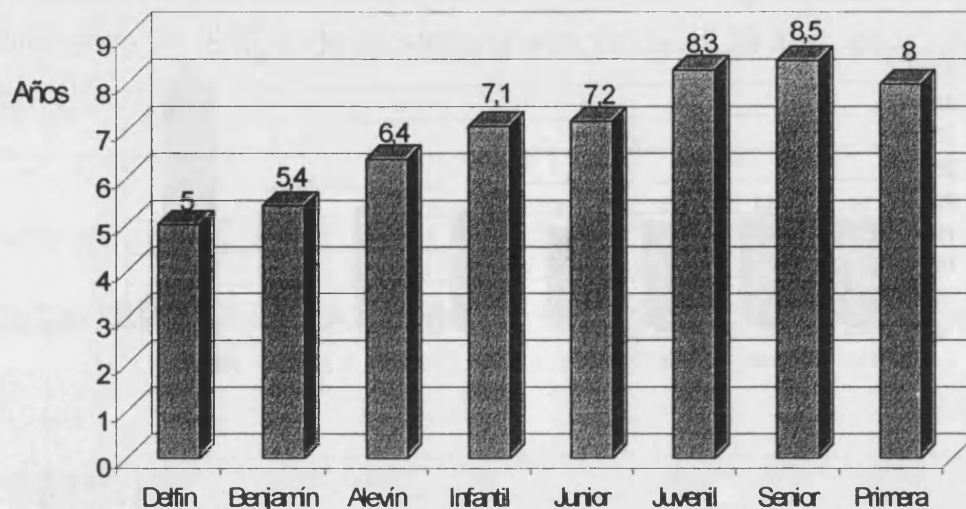
1.3.3.- CATEGORÍA Y HORAS DE ENTRENAMIENTO SEMANALES. G.A.D.F.



Gráfica nº 26. Medias de Horas de Entrenamiento Semanales para cada categoría de la muestra de G.A.D.F.

La primera categoría fue la que obtuvo mayor frecuencia de horas de entrenamiento semanales (38 h.) seguida de la categoría Juvenil (18 h.), de la categoría Senior (17,5 h.) y de la categoría Junior (17 h.). En la gráfica nº 26, se aprecia que las horas de entrenamiento semanales oscilan entre 15 y 18 horas semanales para todas las categorías, excepto para la Primera categoría puesto que pertenecen a un nivel muy superior y entrenan el doble de horas semanales que el resto de categorías.

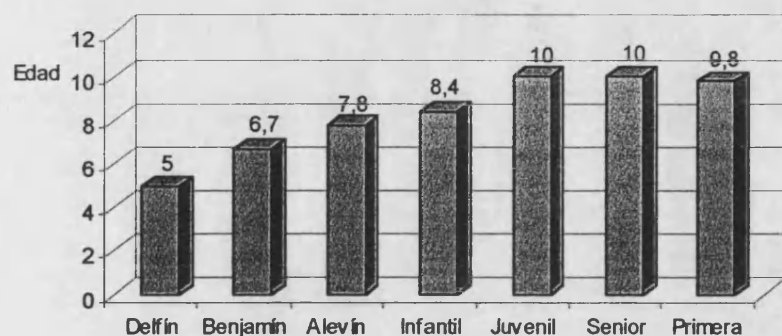
### 1.3.4.- CATEGORÍA Y EDAD DE COMIENZO DE PRÁCTICA. G.A.D.F.



Gráfica nº 27 . Medias de edad de comienzo a practicar para cada categoría en la muestra de G.A.D.F.

Como se puede apreciar en la gráfica nº 27, la media de edad de comienzo más temprana recayó sobre la categoría Benjamín con una media de 5,4 años. Las categorías Juvenil, Senior y Primera comenzaron a practicar gimnasia sobre los 8 años de edad y a medida que descendemos en las categorías la edad de comienzo también desciende, dato que indica que en la actualidad la edad de comienzo está avanzando considerablemente.

### 1.3.5.- CATEGORÍA Y EDAD DE COMIENZO A COMPETIR. G.A.D.F.

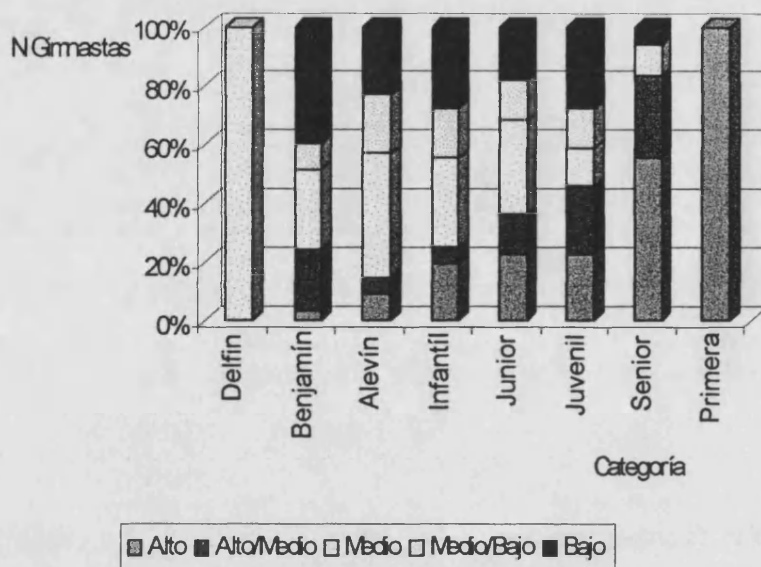


Gráfica nº 28. Medias de edad de comienzo a competir para cada categoría en la muestra de G.A.D.F.

Se observa en la gráfica nº 28 que la media más baja de edad de comienzo en la competición fue para los 6,7 años de la categoría Benjamín y la más alta para los 10 años de la categoría Senior. En las categorías de gimnastas más mayores (Juvenil, Senior) y en la categoría Primera, la edad de comienzo fue alrededor de los 10 años. A medida que descendemos en las categorías la edad de comienzo también desciende.



1.3.6.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y CATEGORÍA. G.A.D.F.

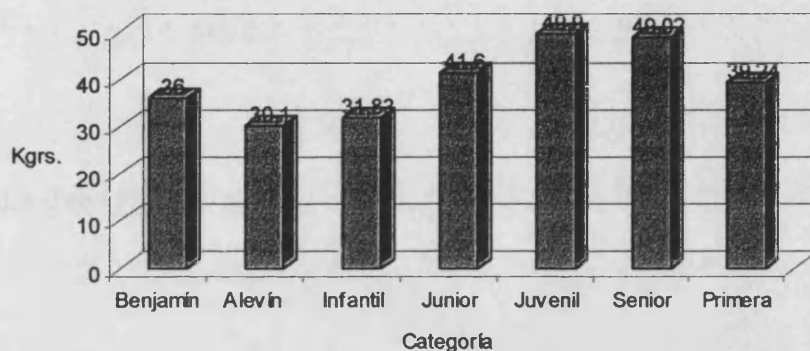


Gráfica nº 29 . Número gimnastas en cada nivel para cada categoría en la muestra de G.A.D.F.

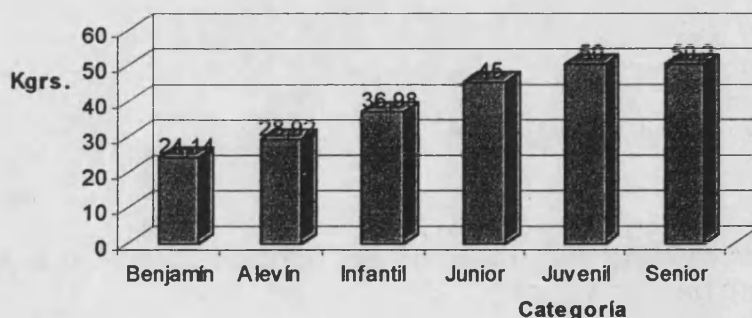
La gráfica nº 29 muestra que a medida que las gimnastas van aumentando de categoría también aumenta su nivel de rendimiento en la gimnasia. Se observa que los cinco niveles están representados en las categorías Benjamín, Alevín, Infantil, Junior y Juvenil, que el nivel Medio/Bajo no está representado en la categoría Senior, la gimnasta de la categoría Delfin pertenece al nivel medio y todas las gimnastas de Primera categoría pertenecen al nivel alto.

### 1.3.7.- NIVEL DE RENDIMIENTO, PESO Y CATEGORÍA. G.A.D.F.

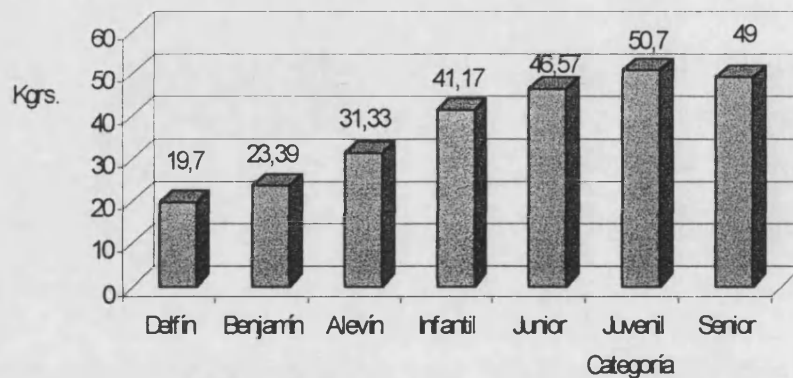
En este apartado hemos analizado la relación entre el peso y la categoría en los diferentes niveles de rendimiento de la muestra. En las gráficas nº 30, 31, 32, 33 y 34 presentamos las medias de pesos según las categorías para los niveles de rendimiento alto, alto/medio, medio, medio/bajo y bajo.



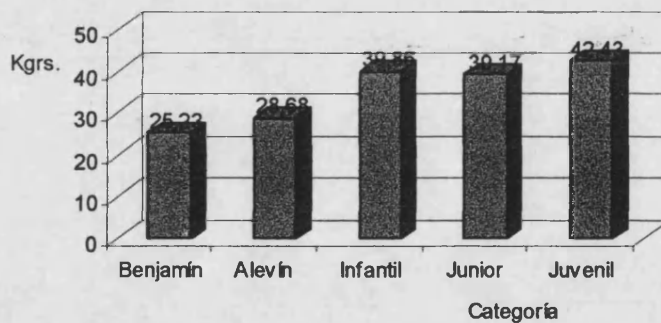
Gráfica nº 30. Medias de pesos según categorías para el Nivel Alto de la muestra de G.A.D.F.



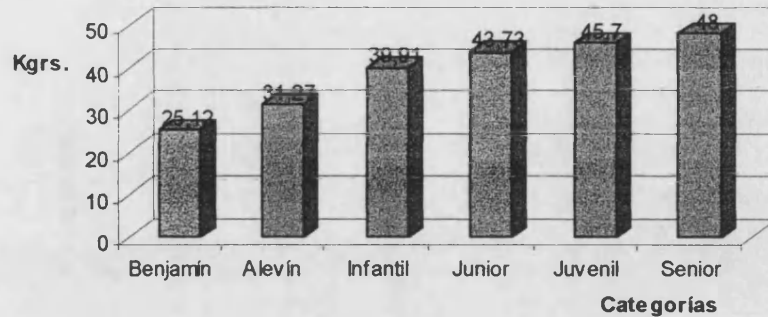
Gráfica nº 31. Medias de pesos según categorías para el Nivel Alto/Medio de la muestra de G.A.D.F.



Gráfica nº 32. Medias de pesos según categorías para el Nivel Medio de la muestra de G.A.D.F.



Gráfica nº 33. Medias de pesos según categorías para el Nivel Medio/Bajo de la muestra de G.A.D.F.

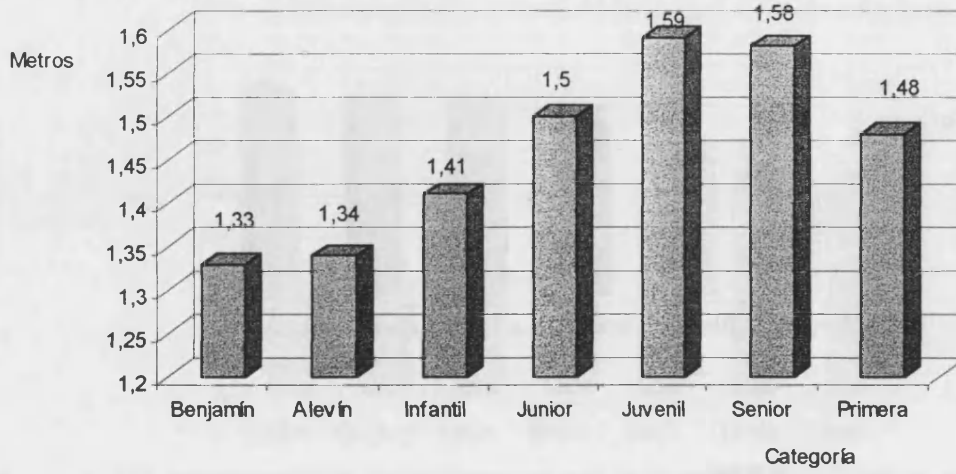


Gráfica nº 34. Medias de pesos según categorías para el Nivel Bajo de la muestra de G.A.D.F.

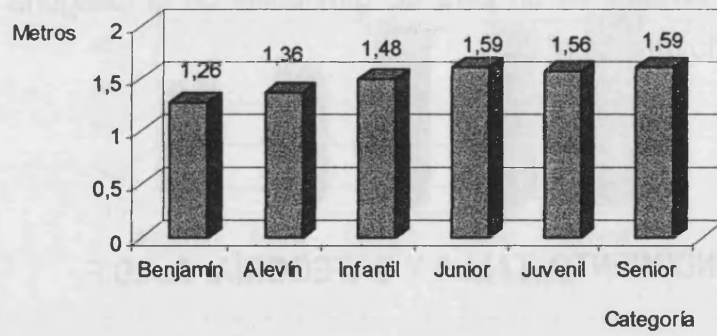
En cuanto a las gráficas nº 30, 31, 32, 33 y 34 que hacen referencia a cómo evoluciona el peso según la categoría en cada uno de los niveles de rendimiento, no revelan desequilibrios destacados entre los diferentes niveles. Sí se observa que un menor peso corporal se da para las gimnastas de la categoría Senior y Primera en el nivel alto (gráfica nº 30).

### 1.3.8.- NIVEL DE RENDIMIENTO, TALLA Y CATEGORÍA. G.A.D.F.

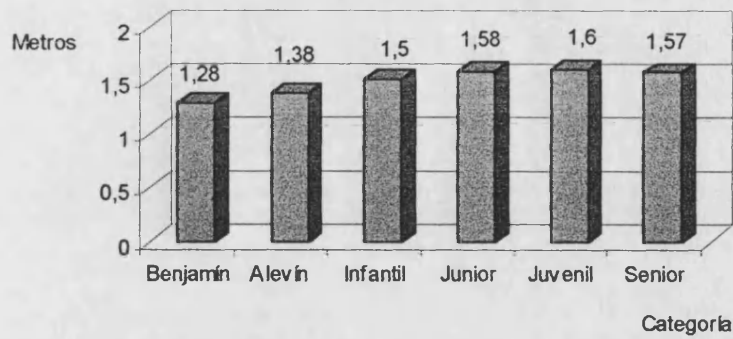
En este apartado hemos analizado la relación entre la talla y la categoría en los diferentes niveles de rendimiento de la muestra. En las gráficas nº 35, 36, 37, 38 y 39 presentamos las medias de talla según las categorías para los niveles de rendimiento alto, alto/medio, medio, medio/bajo y bajo.



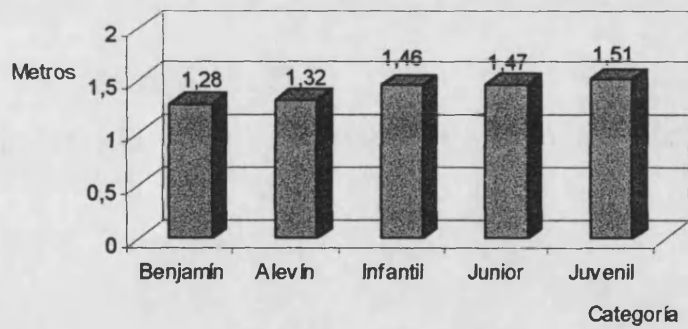
Gráfica nº 35. Medias de tallas según categorías para el Nivel Alto de la muestra de G.A.D.F.



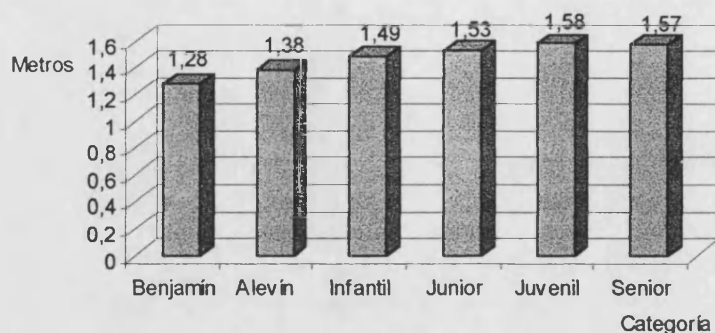
Gráfica nº 36. Medias de tallas según categorías para el Nivel Alto/Medio de la muestra de G.A.D.F.



Gráfica nº 37. Medias de tallas según categorías para el Nivel Medio de la muestra de G.A.D.F.



Gráfica nº 38. Medias de tallas según categorías para el Nivel Medio/Bajo de la muestra de G.A.D.F.



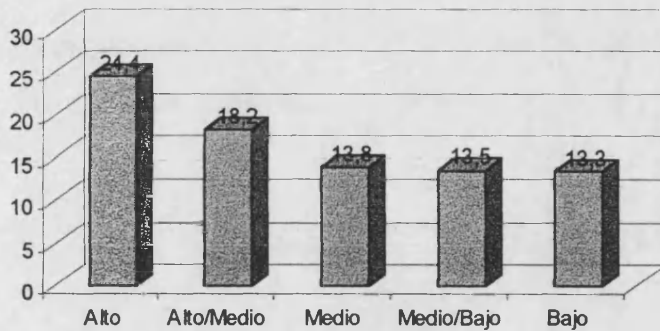
Gráfica nº 39. Medias de tallas según categorías para el Nivel Bajo de la muestra de G.A.D.F.

En cuanto a las gráficas nº 35, 36, 37, 38 y 39 que hacen referencia a cómo evoluciona la talla según la categoría en cada uno de los niveles de rendimiento, no revelan desequilibrios destacados entre los diferentes niveles.

### 1.3.9.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y HORAS DE ENTRENAMIENTO SEMANALES. G.A.D.F.

En la presente investigación nos pareció interesante estudiar si el número de horas de entrenamiento semanales estaba relacionado con el nivel de rendimiento. Como se puede observar en el gráfico nº 40, la máxima frecuencia de horas de entrenamiento semanales para las gimnastas de Artística recayó en el nivel alto y alto/medio lo que indica que cuanto mayor es el nivel las gimnastas aumentan las horas de entrenamiento semanales. Destacar que para los niveles medio, medio/bajo y bajo las horas de entrenamiento fueron similares.

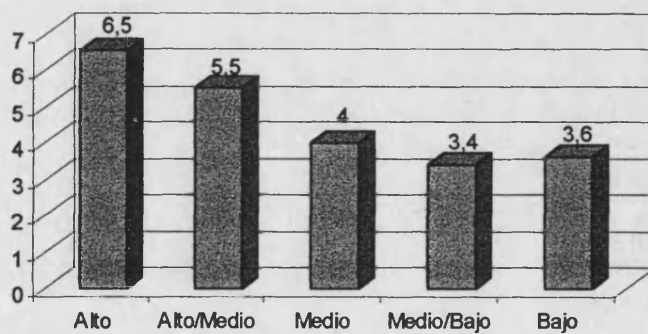




Gráfica nº 40 . Medias de Horas de Entrenamiento Semanales para cada nivel en la muestra de G.A.D.F.

### 1.3.10.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y AÑOS DE PRÁCTICA. G.A.D.F.

Otra variable de interés consistió en estudiar si el nivel de rendimiento estaba relacionado con los años de práctica. En la gráfica nº 41 observamos que a mayor nivel de rendimiento las gimnastas tienen más años de práctica.

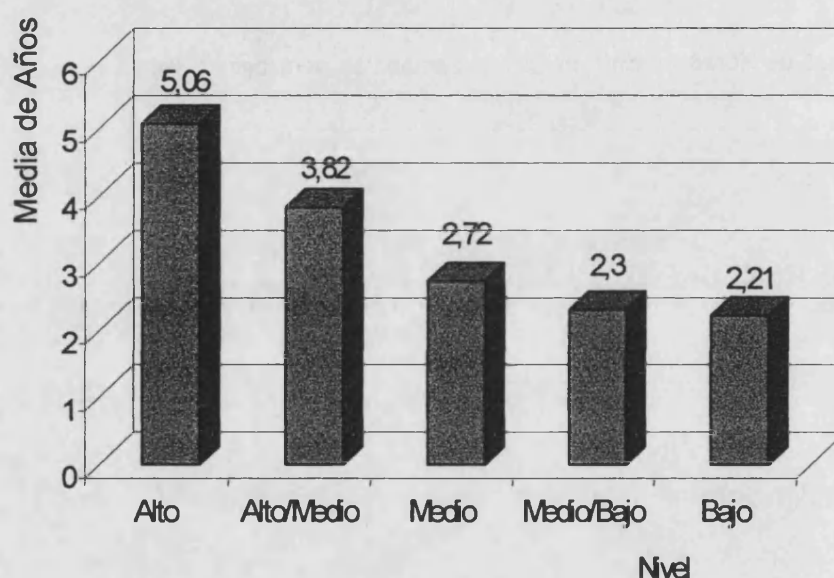


Gráfica nº 41 . Medias de Años de Práctica para cada nivel en la muestra de G.A.D.F.



En la gráfica n° 41 encontramos que la frecuencia más alta de la media de años practicando recayó sobre el nivel alto con 6,5 años, correspondiendo para los niveles medio, medio/bajo y bajo valores similares que oscilaban entre los 3,4 años hasta los 4 años.

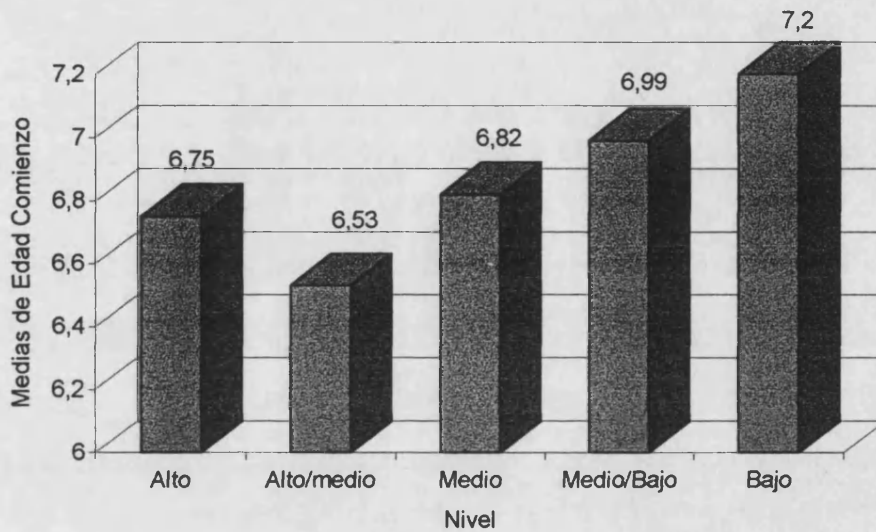
### 1.3.11.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y AÑOS COMPITIENDO. G.A.D.F.



Gráfica n° 42 . Medias de Años Compitiendo para cada nivel en la muestra de G.A.D.F.

En la gráfica n° 42 se puede observar que en el nivel de rendimiento alto recayó el máximo valor de media de años de experiencia compitiendo correspondiente a 5,06 años y el menor valor para el nivel medio/bajo al que le correspondieron 2,3 años de experiencia compitiendo. Así las gimnastas que tienen más experiencia compitiendo ocupan los niveles de mayor rendimiento en la Gimnasia Artística.

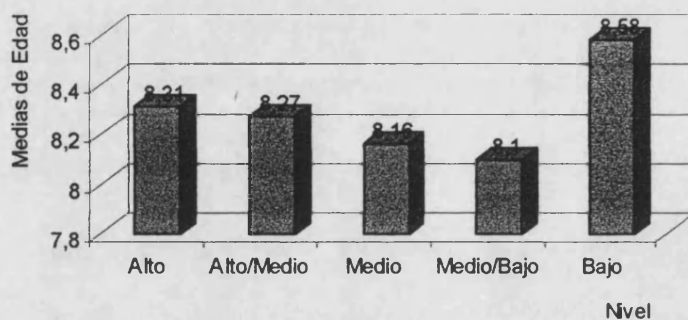
1.3.12.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y EDAD DE COMIENZO DE PRÁCTICA.  
G.A.D.F.



Gráfica nº 43 . Medias de Edad de Comienzo de Práctica para cada nivel en la muestra de G.A.D.F.

La gráfica nº 43 revela que la edad de comienzo de práctica menor para las gimnastas de Gimnasia Artística fue la media de edad de 6,53 para el nivel alto/medio y que la mayor media de edad se situó en 7,2 años para el nivel bajo. A pesar de que no existen grandes diferencias en la edad de comienzo a practicar se observa que los niveles Alto y Alto/Medio comenzaron a practicar con anterioridad.

1.3.13.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y EDAD DE COMIENZO A COMPETIR.  
G.A.D.F.



Gráfica nº 44 . Medias de Edad de Comienzo a competir para cada nivel en la muestra de G.A.D.F.

Como nos muestran la gráfica nº 44, la edad de comienzo a competir para todos los niveles de rendimiento en la Gimnasia Artística fue como mínimo de 8 años.

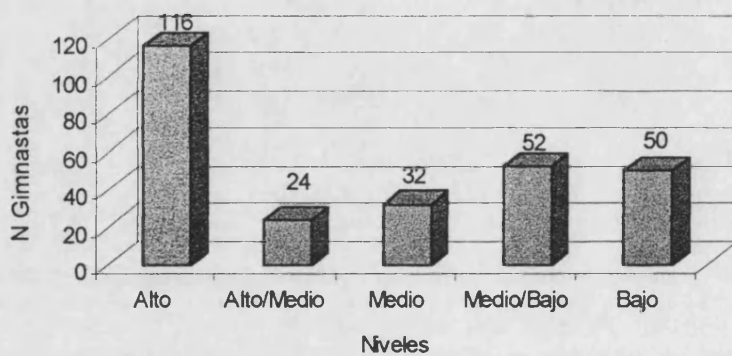
#### **1.4.- CRUCE DE VARIABLES DEMOGRÁFICAS, ANTROPOMÉTRICAS, DE HISTORIAL Y DE RENDIMIENTO DEPORTIVO PARA LA MUESTRA DE GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.**

En esta investigación consideramos que las variables de mayor interés para la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva fueron la categoría y el nivel de las gimnastas motivo por el que los cruce entre las variables demográficas, antropométricas, de historial y de rendimiento deportivo que se realizaron fueron preferentemente entre estas dos y el algunas otras variables de interés como se verá a continuación.

Debido a que las edades de las categorías no son las mismas para la muestra de Gimnasia Artística que para la muestra de Gimnasia Rítmica y siguiendo la misma línea de proceder que hasta el momento, el cruce de variables se realizó independientemente para cada una de las muestras.

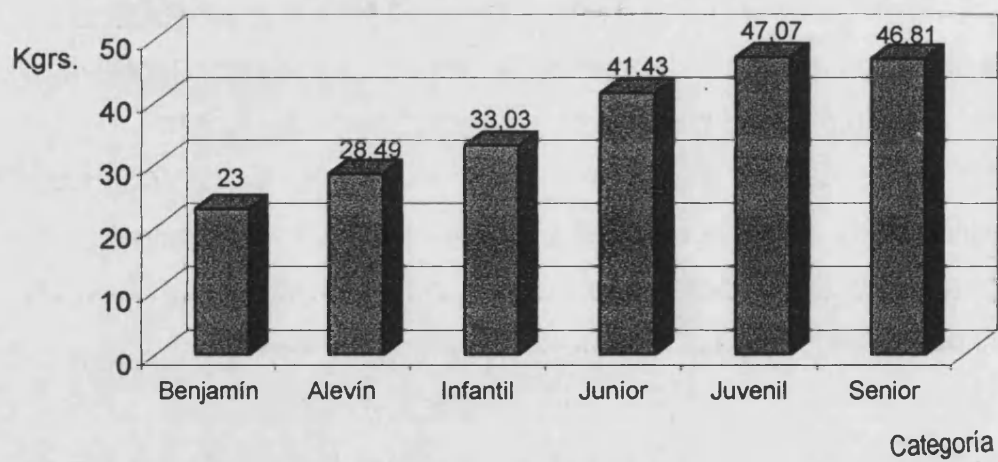
Para determinar el nivel de las gimnastas de Gimnasia Rítmica Deportiva se establecieron cinco grupos de nivel siguiendo como criterio la agrupación de los campeonatos en los que las gimnastas de esta muestra habían obtenido sus mejores clasificaciones durante el año 1996 que tenían las mismas características. En la gráfica nº 45 se pueden observar el número de gimnastas que formaba parte de cada uno de los niveles para la muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

## Capítulo V



Gráfica nº 45 . Número de gimnastas de los grupos de nivel para la muestra de G.R.D.

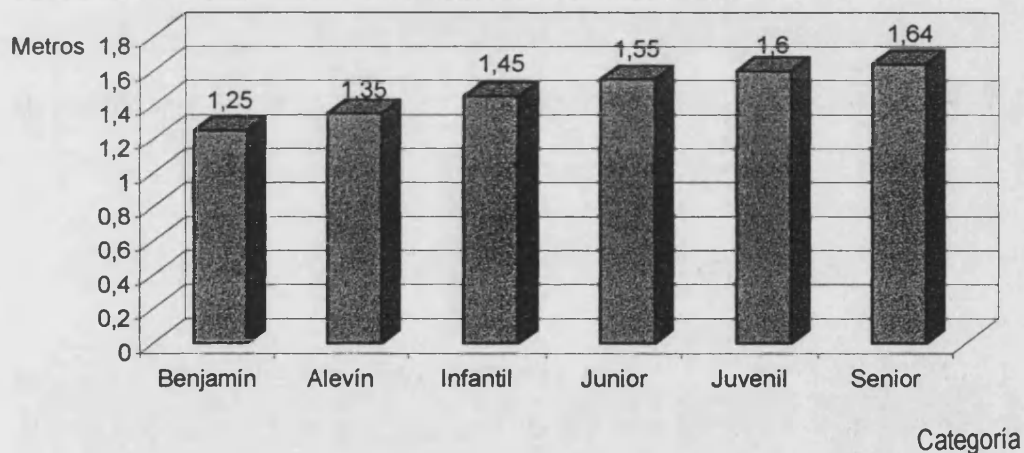
### 1.4.1.- CATEGORÍA Y PESO. G.R.D.



Gráfica nº 46 . Medias de pesos para cada categoría de la muestra de G.R.D.

En la gráfica nº 46 se observa que la media de peso mayor recayó sobre la categoría Juvenil que fue de 47,07 Kgrs., seguida de la Senior con 46,81 Kgrs. para descender progresivamente a medida que las categorías también descendían de edad. Las medias de los pesos de las gimnastas de Rítmica oscilaron entre 23 Kgrs. de la categoría Benjamín y 47,07 Kgrs. de la categoría Juvenil, observando un aumento progresivo de peso proporcional a la edad de las gimnastas.

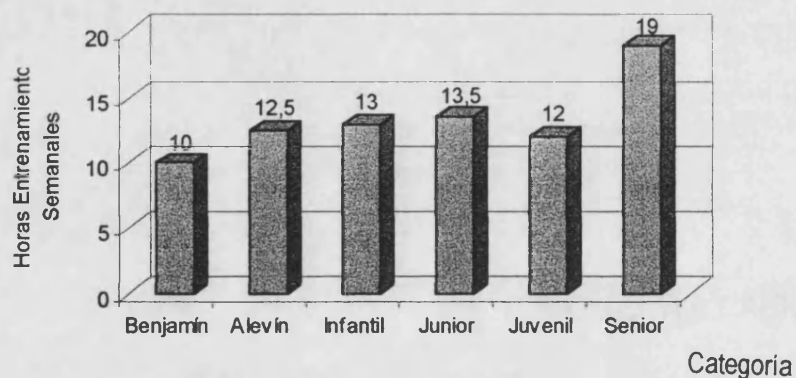
#### 1.4.2.- CATEGORÍA Y TALLA. G.R.D.



Gráfica nº 47. Medias de talla para cada categoría de la muestra de G.R.D.

En la gráfica nº 47 se observa que la media de talla mayor recayó sobre la categoría Senior que fue de 1,64 cms., seguida de la Juvenil con 1,60 cms. Para descender progresivamente a medida que las categorías también descendían de edad. Las medias de las tallas de las gimnastas de Rítmica oscilaron entre 1,25 cms. y 1,64 cms., apreciándose un aumento progresivo de la talla proporcional a la edad de las gimnastas.

### 1.4.3.- CATEGORÍA Y HORAS DE ENTRENAMIENTO SEMANALES. G.R.D.

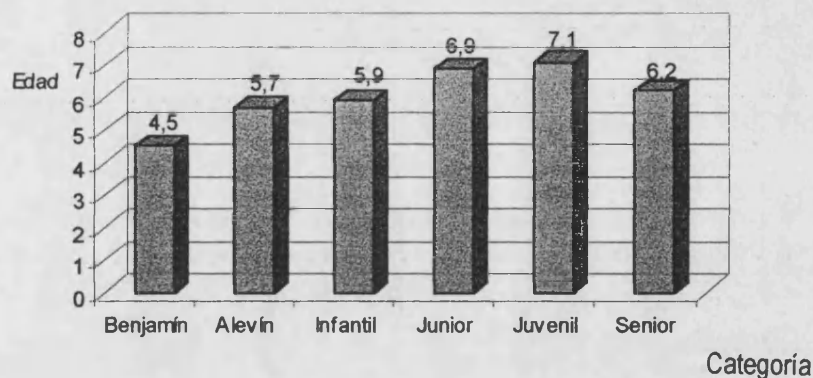


Gráfica nº 48. Medias de horas de entrenamiento semanales para cada categoría de la muestra de G.R.D.

La categoría Senior fue la que obtuvo mayor frecuencia de horas de entrenamiento semanales (19 h.), seguida de la categoría Junior con 13,5 h. y la Infantil que entrenaba una media de 13 h. semanales. Destacar que la categoría Senior entrenan más horas semanales puesto que pertenecen a un nivel superior.



1.4.4.- CATEGORÍA Y EDAD DE COMIENZO DE PRÁCTICA. G.R.D.

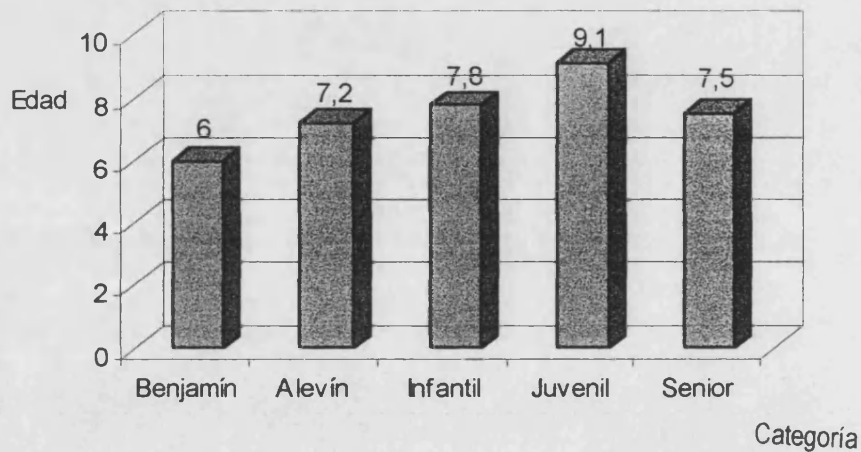


Gráfica nº 49. Medias de edad de comienzo de práctica para cada categoría de la muestra de G.R.D.

Como se puede observar en la gráfica nº 49, la media de edad más temprana de comienzo a practicar Gimnasia Rítmica recayó sobre la categoría Benjamín con 4,5 años, seguida de la categoría Alevín e Infantil que comenzaron respectivamente a practicar con 5,7 años y 5,9 años. La categoría Junior comenzó a la edad de 6,9 años, la Juvenil a la de 7,1 años y la Senior comenzó con 6,2 años. Los valores indican que cada vez las gimnastas comienzan a practicar siendo más jóvenes.



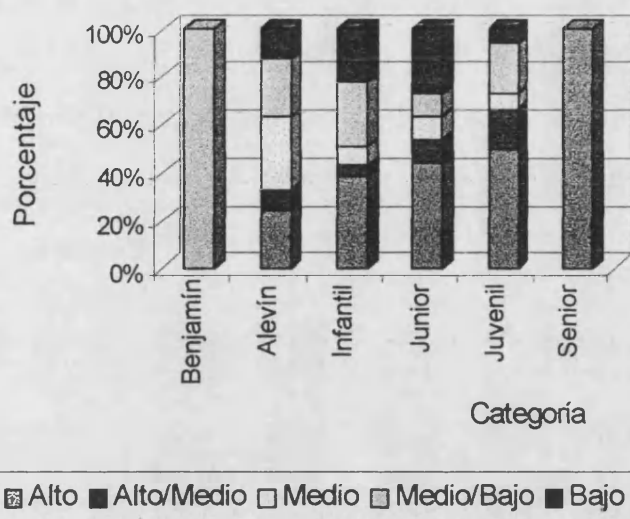
### 1.4.5.- CATEGORÍA Y EDAD DE COMIENZO A COMPETIR. G.R.D.



Gráfica nº 50 . Medias de edad de comienzo a competir para cada categoría de la muestra de G.R.D.

En la gráfica nº 50 se observa que la media más baja de comienzo a competir para las gimnastas de Rítmica fue para la edad de 6 años en la categoría Benjamín y la media más alta para la edad de 9,1 en la categoría Juvenil. Para el resto de categorías la edad de comienzo a competir se situó en una media de poco más de 7 años. Los valores indican que cada vez las gimnastas comienzan a competir siendo más jóvenes.

### 1.4.6.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y CATEGORÍA. G.R.D.

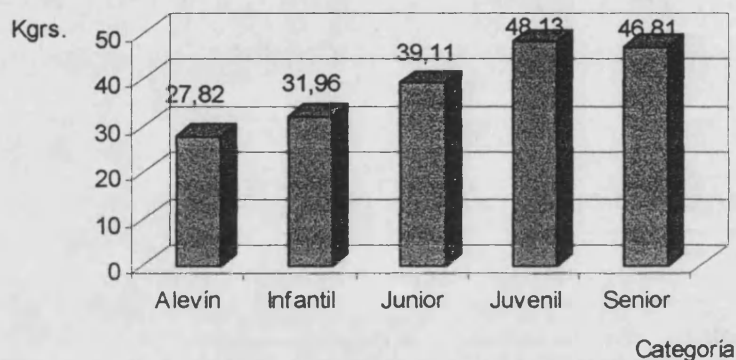


Gráfica nº 51. N Gimnastas en cada categoría y nivel para la muestra de G.R.D.

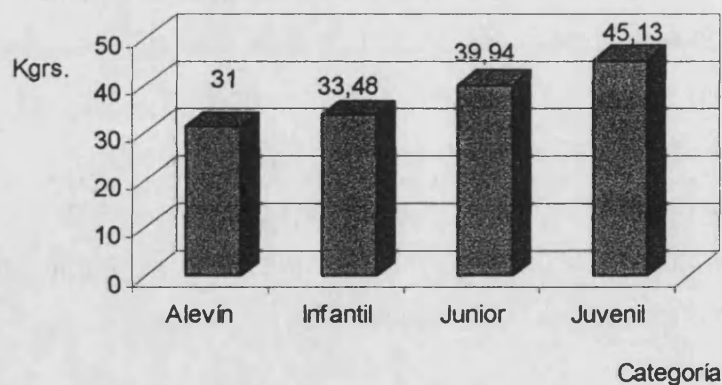
En la gráfica nº 51 se reflejan los porcentajes en cada categoría para cada uno de los 5 niveles de rendimiento. Se observa que el nivel alto va siendo cada vez más representativo a medida que vamos avanzando en las categorías, no estando representado en la categoría Benjamín y representando el 100% de la categoría Senior. El resto de niveles están representados en las categorías Alevín, Infantil, Junior y Juvenil. A medida que las gimnastas van aumentando de categoría también aumenta su nivel de rendimiento en la Gimnasia Rítmica.

### 1.4.7.- NIVEL DE RENDIMIENTO, PESO Y CATEGORÍA. G.R.D.

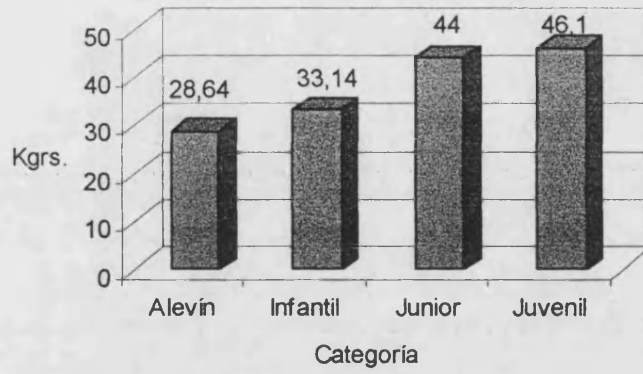
En este apartado hemos analizado la relación entre el peso y la categoría en los diferentes niveles de rendimiento de la muestra. En las gráficas nº 52, 53, 54, 55 y 56 presentamos las medias de pesos según las categorías para los niveles de rendimiento alto, alto/medio, medio, medio/bajo y bajo.



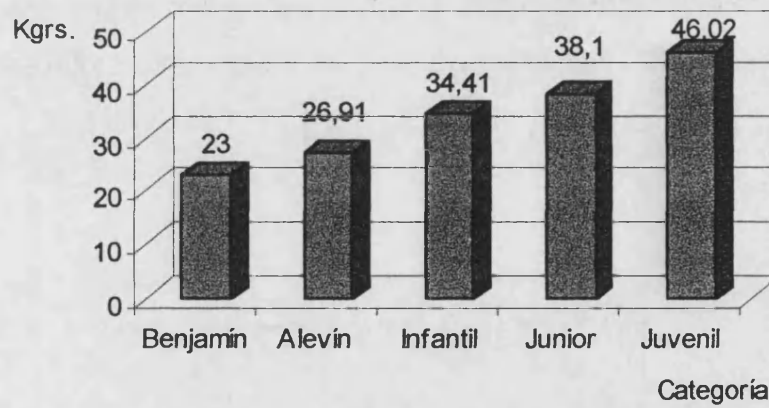
Gráfica nº 52. Medias de pesos según categorías para el Nivel Alto de la muestra de G.R.D.



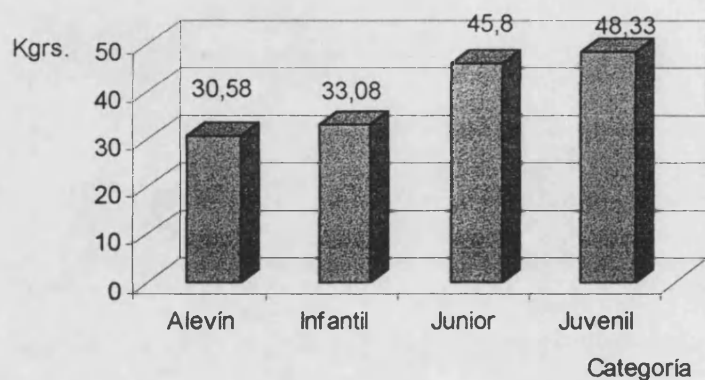
Gráfica nº 53. Medias de pesos según categorías para el Nivel Alto/Medio de la muestra de G.R.D.



Gráfica nº 54. Medias de pesos según categorías para el Nivel Medio de la muestra de G.R.D.



Gráfica nº 55. Medias de pesos según categorías para el Nivel Medio/Bajo de la muestra de G.R.D.

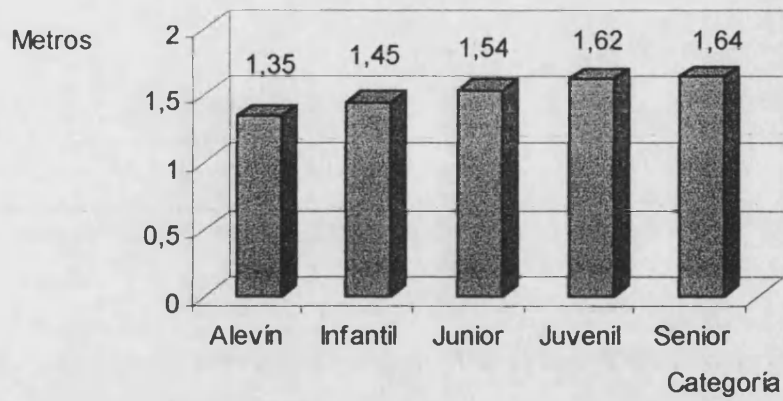


Gráfica nº 56. Medias de pesos según categorías para el Nivel Bajo de la muestra de G.R.D.

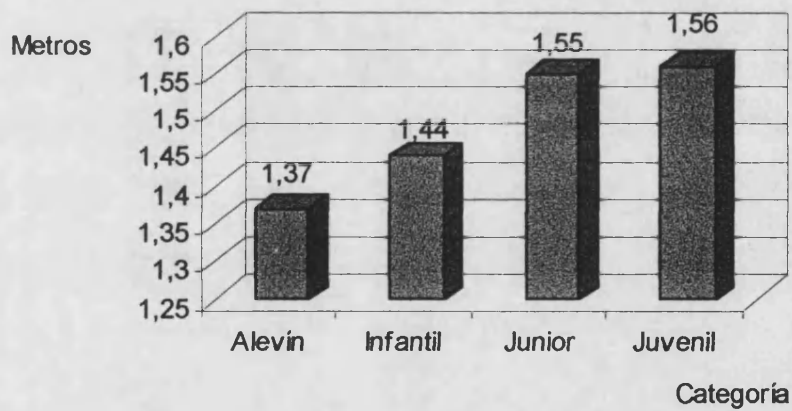
Las gráficas nº 52, 53, 54, 55 y 56 que hacen referencia a la evolución del peso según la categoría para cada uno de los cinco niveles no revelan desequilibrios destacados entre ellos. Se observa un aumento progresivo de los pesos, excepto un ligero descenso en la categoría Senior del nivel alto.

#### 1.4.8.- NIVEL DE RENDIMIENTO, TALLA Y CATEGORÍA. G.R.D.

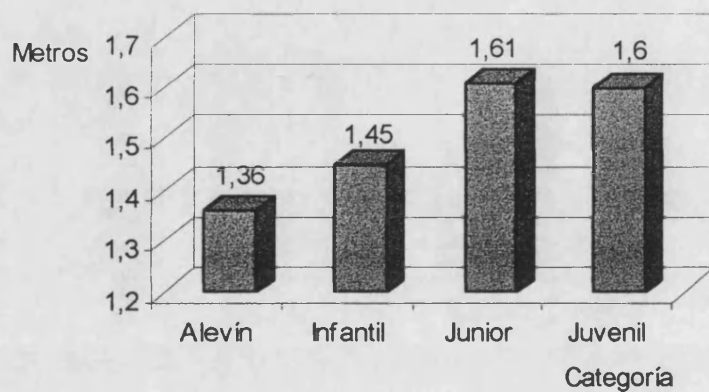
En este apartado hemos analizado la relación entre la talla y la categoría en los diferentes niveles de rendimiento de la muestra. En las gráficas nº 57, 58, 59, 60 y 61 presentamos las medias de talla según las categorías para los niveles de rendimiento alto, alto/medio, medio, medio/bajo y bajo.



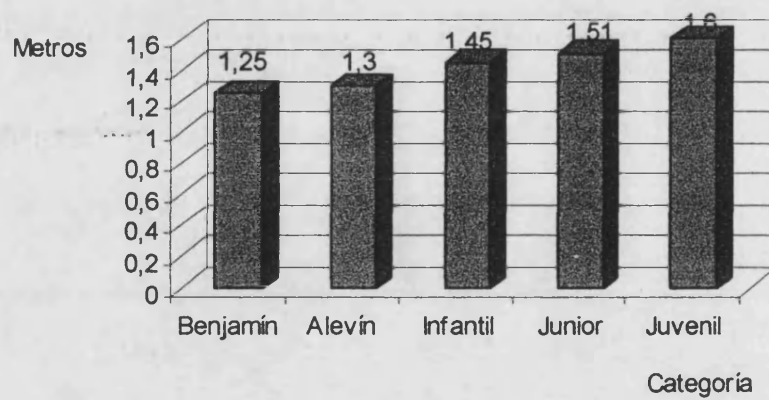
Gráfica nº 57. Medias de tallas según categorías para el Nivel Alto de la muestra de G.R.D.



Gráfica nº 58. Medias de tallas según categorías para el Nivel Alto/Medio de la muestra de G.R.D.

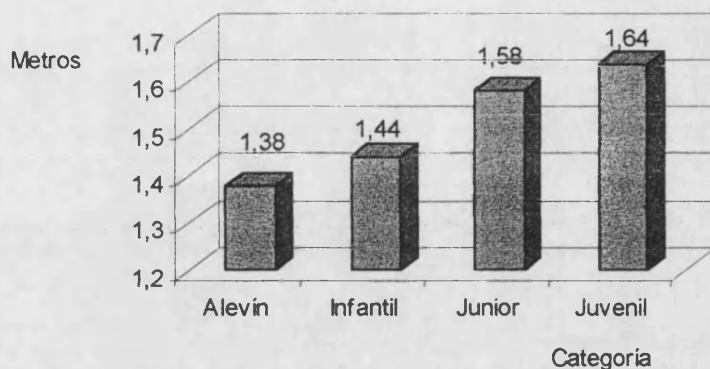


Gráfica nº 59. Medias de tallas según categorías para el Nivel Medio de la muestra de G.R.D.



Gráfica nº 60. Medias de tallas según categorías para el Nivel Medio/Bajo de la muestra de G.R.D.





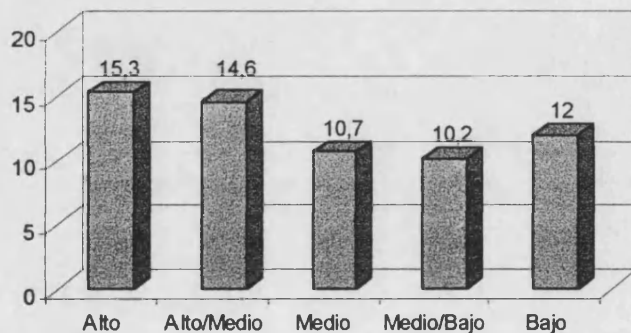
Gráfica nº 61. Medias de tallas según categorías para el Nivel Bajo de la muestra de G.R.D.

Las gráficas nº 57, 58, 59, 60 y 61 que hacen referencia a la evolución de las tallas según la categoría para cada uno de los cinco niveles no revelan desequilibrios destacados entre ellos. Se observa un aumento progresivo de las tallas.

#### 1.4.9.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y HORAS DE ENTRENAMIENTO SEMANALES. G.R.D.

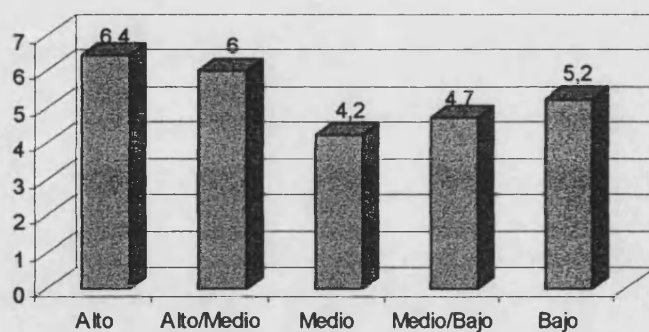
En la presente investigación nos pareció interesante estudiar si el número de horas de entrenamiento semanales estaba relacionado con el nivel de rendimiento. Como se puede observar en la gráfica nº 62, la máxima frecuencia de horas de entrenamiento semanales para las gimnastas de Rítmica recayó sobre el nivel alto con 15,3 h. y el alto/medio con 14,6 h., seguidos del el nivel bajo que entrenaba 12 h., el medio con 10,7 y el medio/bajo con 10,2 h. semanales.





Gráfica nº 62 . Medias de horas de entrenamiento semanales para cada nivel en la muestra de G.R.D.

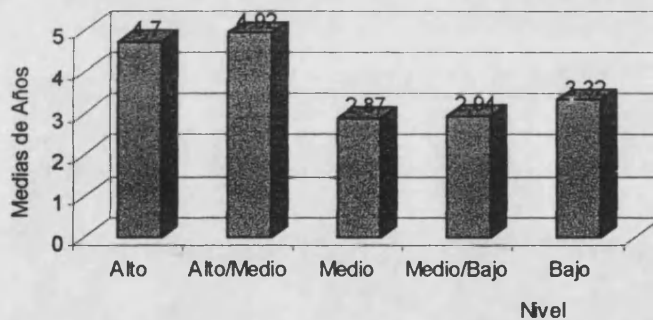
1.4.10.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y AÑOS DE PRÁCTICA. G.R.D.



Gráfica nº 63. Medias de años de práctica en cada nivel para la muestra de G.R.D.

Otra variable de interés consistió en estudiar si el nivel de rendimiento estaba relacionado con los años de práctica. En la gráfica nº 63 encontramos que la frecuencia más alta de la media de años practicando recayó sobre el nivel alto con 6,4 años, seguido del nivel alto/medio con 6 años y del nivel bajo con 5,2 años. Los niveles medio y medio/bajo oscilaban entre los 4,2 años y los 4,7 años respectivamente. Observamos que a mayor nivel de rendimiento las gimnastas tienen más años de práctica.

#### 1.4.11.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y AÑOS COMPITIENDO. G.R.D.

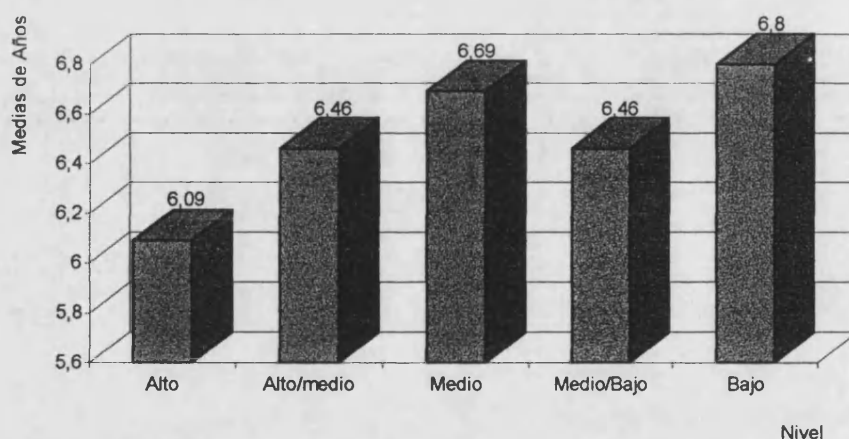


Gráfica nº 64. Medias de años compitiendo en cada nivel para la muestra de G.R.D.

En la gráfica nº 64 se puede observar que el nivel de rendimiento alto y el nivel alto/medio son los que obtuvieron la máxima representación de experiencia en la competición con 4,7 y 4,92 años respectivamente de modo que las gimnastas que tienen más años de experiencia en la competición ocupan los lugares de mayor rendimiento en la Gimnasia Rítmica.

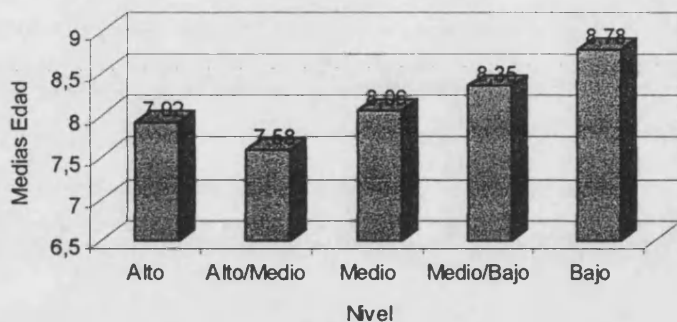
### 1.4.12.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y EDAD DE COMIENZO DE PRÁCTICA. G.R.D.

En cuanto al nivel de rendimiento y la edad de comienzo a practicar Gimnasia Rítmica no se hallaron grandes diferencias. La gráfica nº 65 revela que la edad de comienzo de práctica menor para las gimnastas de Gimnasia Rítmica fue la media de edad de 6,09 para el nivel alto y que la mayor media de edad se situó en 6,8 años en el nivel de rendimiento bajo.



Gráfica nº 65. Medias de edad de comienzo de práctica para cada nivel en la muestra de G.R.D.

1.4.13.- NIVEL DE RENDIMIENTO Y EDAD DE COMIENZO A COMPETIR.  
G.R.D.



Gráfica nº 66 . Medias de edad de comienzo a competir para cada nivel en la muestra de G.R.D.

Como nos muestra la gráfica nº 66, la edad de comienzo a competir para los niveles de rendimiento en Gimnasia Rítmica osciló entre los 7,58 años del nivel alto/medio y los 8,78 años del nivel de rendimiento bajo.

## **2.- ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS, ANTROPOMÉTRICAS Y DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

El siguiente paso de nuestro estudio consistió en analizar las relaciones entre las variables psicológicas tomando como variables independientes las orientaciones de meta situacionales y disposicionales y como variables dependientes las variables de bienestar psicológico. Posteriormente también se relacionó la variable psicológica estima corporal con la variable antropométrica peso corporal. Para ello, se calculó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson.

En este trabajo también se comparó el comportamiento de las diferentes variables psicológicas en los diferentes niveles de rendimiento deportivo en la Gimnasia Artística y Rítmica a través de los análisis de varianza one-way.

### **2.1.- ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS ESTUDIADAS.**

Se han realizado análisis correlacionales ( $r$  de Pearson) entre el Clima Motivacional y las Orientaciones de Meta y otras variables psicológicas: Estima corporal, Autoestima global, Diversión en el deporte, Preocupación respecto a la preparación, Preocupación respecto al resultado, Miedo al fracaso, Atribución de las causas del éxito a la Apariencia, Atribución de las causas del éxito al Esfuerzo y Atribución de las causas del éxito a la Superioridad. Estas correlaciones las hemos realizado tanto para la muestra de Artística como para la muestra de Rítmica.

### 2.1.1.- GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA FEMENINA.

La estima corporal, la autoestima global y la diversión se encuentran significativa y negativamente relacionadas con el clima de implicación en el ego (tabla nº 124) en el sentido de que a mayor clima de implicación en el ego, menor estima corporal, menor autoestima global y menor diversión. Asimismo la preocupación sobre el resultado, el miedo al fracaso, la atribución de las causas del éxito a la apariencia y la atribución de las causas del éxito a la superioridad también se encuentran significativa y positivamente relacionadas con el clima de implicación en el ego, en el sentido de que a mayor clima de implicación en el ego, mayor preocupación sobre el resultado, mayor miedo al fracaso, mayor atribución de las causas del éxito a la apariencia y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

La estima corporal, la autoestima global, la diversión en el deporte, la atribución de las causas del éxito al esfuerzo y la atribución de las causas del éxito a la superioridad se encuentran significativa y positivamente relacionadas con el clima de implicación en la tarea (tabla nº 124) en el sentido de que a mayor clima de implicación en la tarea, mayor estima corporal, mayor autoestima global, mayor diversión en el deporte, mayor atribución de las causas del éxito al esfuerzo y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

La estima corporal, la preocupación respecto a la preparación, la preocupación respecto al resultado, la atribución de las causas del éxito a la apariencia y la atribución de las causas del éxito a la superioridad están significativa y positivamente relacionadas con la orientación al ego, en el sentido de que a mayor orientación al ego mayor autoestima corporal, mayor

preocupación respecto a la preparación, mayor preocupación respecto al resultado, mayor atribución de las causas del éxito a la apariencia y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad (tabla nº 124).

**Tabla nº 124. Análisis de correlaciones (r de Pearson) de las variables psicológicas. Muestra de Gimnasia Artística Deportiva Femenina.**

| VARIABLES                   | CLIMA<br>EGO | CLIMA<br>TAREA | ORIENTACIÓN<br>EGO | ORIENTACIÓN<br>TAREA |
|-----------------------------|--------------|----------------|--------------------|----------------------|
| ESTIMA CORPORAL             | -.16**       | .20**          | .20**              | .07                  |
| AUTOESTIMA GLOBAL           | -.25**       | .20**          | .04                | .07                  |
| DIVERSIÓN EN EL<br>DEPORTE  | -.28**       | .12*           | -.05               | .09                  |
| PREOCUPACIÓN<br>PREPARACIÓN | .11          | -.01           | .13*               | .05                  |
| PREOCUPACIÓN<br>RESULTADO   | .21**        | .11            | .34**              | .13*                 |
| MIEDO AL FRACASO            | .16**        | .09            | .03                | .13*                 |
| APARIENCIA                  | .19**        | .05            | .23**              | .12                  |
| ESFUERZO                    | -.04         | .21**          | -.03               | .36**                |
| SUPERIORIDAD                | .16**        | .13*           | .33**              | .18**                |

\* p < .05; \*\* p < .01

Finalmente la preocupación respecto al resultado, el miedo al fracaso, la atribución de las causas del éxito al esfuerzo y la atribución de las causas del éxito a la superioridad se encuentran relacionadas significativa y positivamente con la orientación a la tarea, en el sentido de que a mayor orientación a la tarea, mayor preocupación respecto al resultado, mayor miedo al fracaso, mayor atribución de las causas del éxito al esfuerzo y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad (tabla nº 124).

### **2.1.2.- GIMNASIA RITMICA DEPORTIVA**

La autoestima global y la diversión en el deporte se encuentran significativa y negativamente relacionadas con el clima de implicación en el ego (tabla nº 125) en el sentido de que a mayor clima de implicación en el ego, menor autoestima global y menor diversión en el deporte. Asimismo la preocupación sobre el resultado, la atribución de las causas del éxito a la apariencia y la atribución de las causas del éxito a la superioridad también se encuentran significativa y positivamente relacionadas con el clima de implicación en el ego, en el sentido de que a mayor clima de implicación en el ego, mayor preocupación sobre el resultado, mayor atribución de las causas del éxito a la apariencia y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

La estima corporal, la autoestima global, la diversión en el deporte y la preocupación respecto al resultado, la atribución de las causas del éxito al esfuerzo y la atribución de las causas del éxito a la superioridad se encuentran significativa y positivamente relacionadas con el clima de implicación en la tarea (tabla nº 125) en el sentido de que a mayor clima de implicación en la tarea, mayor



Capítulo V

estima corporal, mayor autoestima global, mayor diversión en el deporte, mayor preocupación sobre el resultado, mayor atribución de las causas del éxito al esfuerzo y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

Tabla nº 125. Análisis de correlaciones (r de Pearson) de las variables psicológicas. Muestra de Gimnasia Rítmica Deportiva.

| VARIABLES                   | CLIMA<br>EGO | CLIMA<br>TAREA | ORIENTACIÓN<br>EGO | ORIENTACIÓN<br>TAREA |
|-----------------------------|--------------|----------------|--------------------|----------------------|
| ESTIMA CORPORAL             | -.10         | .13*           | -.04               | .14*                 |
| AUTOESTIMA<br>GLOBAL        | -.16**       | .21**          | -.08               | .16**                |
| DIVERSIÓN EN EL<br>DEPORTE  | -.29**       | .16**          | -.18**             | .14*                 |
| PREOCUPACIÓN<br>PREPARACIÓN | .06          | .04            | .07                | .10                  |
| PREOCUPACIÓN<br>RESULTADO   | .23**        | .17**          | .27**              | .16**                |
| MIEDO AL FRACASO            | .10          | .04            | .07                | .07                  |
| APARIENCIA                  | .25**        | .08            | .20**              | .19**                |
| ESFUERZO                    | -.07         | .32**          | .04                | .33**                |
| SUPERIORIDAD                | .17**        | .19**          | .25**              | .28**                |

\* p < .05; \*\* p < .01

La diversión en el deporte se encuentra significativa y negativamente relacionada con la orientación al ego, de tal forma que a mayor orientación al ego menor diversión practicando gimnasia. La preocupación respecto al resultado, la atribución de las causas del éxito a la apariencia y la atribución de las causas del éxito a la superioridad están significativa y positivamente relacionadas con la orientación al ego, en el sentido de que a mayor orientación al ego mayor preocupación respecto al resultado, mayor atribución de las causas del éxito a la apariencia y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad (tabla nº 125).

Finalmente la estima corporal, la autoestima global, la diversión en el deporte, la preocupación respecto al resultado, la atribución de las causas del éxito a la apariencia, la atribución de las causas del éxito al esfuerzo y la atribución de las causas del éxito a la superioridad se encuentran relacionadas significativa y positivamente con la orientación a la tarea, en el sentido de que a mayor orientación a la tarea, mayor estima corporal, mayor autoestima global, mayor diversión en el deporte, mayor preocupación respecto al resultado, mayor atribución de las causas del éxito a la apariencia, mayor atribución de las causas del éxito al esfuerzo y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad (tabla nº 125).

## **2.2.- ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LA VARIABLE ANTROPOMÉTRICA PESO CORPORAL Y LA VARIABLE PSICOLÓGICA ESTIMA CORPORAL.**

### **2.2.1.- GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA.**

El análisis de correlación entre las variables Peso y Estima Corporal nos muestra una relación inversa entre ambas variables, de forma que a menor peso corporal mayor estima corporal ( $r = -.30$ ;  $p < 0.05$ ) en las gimnastas de la modalidad de Artística.

### **2.2.2.- GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.**

El análisis de correlación entre las variables Peso y Estima Corporal nos muestra una relación inversa entre ambas variables, de forma que a menor peso corporal mayor estima corporal ( $r = -.45$ ;  $p < 0.05$ ) en las gimnastas de la modalidad de Rítmica.

## **2.3.- ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE EL NIVEL DE RENDIMIENTO Y LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS.**

En esta ocasión las variables psicológicas analizadas fueron: el clima motivacional de implicación a la tarea, el clima motivacional de implicación al ego, la orientación de metas hacia la tarea, la orientación de metas hacia el ego, la autoestima global, la diversión en el deporte, las fuentes de stress: preocupación respecto a la preparación, preocupación por el resultado y el miedo al fracaso.

Para analizar el comportamiento de las variables psicológicas con respecto a la variable nivel de rendimiento se realizaron análisis de varianza (one- way) obteniendo los resultados significativos que presentamos a continuación tanto para la Gimnasia Artística como para la Gimnasia Rítmica.

### **2.3.1.- GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA.**

#### **2.3.1.1.- CLIMA MOTIVACIONAL DE IMPLICACIÓN A LA TAREA Y NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

En el análisis de varianza (one-way) realizado sobre la variable Clima Motivacional de implicación a la tarea según el Nivel de Rendimiento de las gimnastas de Artística, se observa que existen diferencias significativas ( $p < 0.05$ ). El análisis a posteriori (Duncan Test) nos muestra que las gimnastas del nivel Alto tienen mayor clima de implicación a la tarea que las de los niveles Medio, Medio/Bajo y Bajo.

### **2.3.1.2.- ORIENTACIÓN DE METAS DE LOGRO Y NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

En el análisis de varianza (one-way) realizado sobre la variable Orientación a la Tarea según el Nivel de Rendimiento de las gimnastas de Artística, se observa que existen diferencias significativas ( $p < 0.1$ ). El análisis a posteriori (Duncan Test) nos muestra que las gimnastas del nivel Alto tienen una mayor orientación a la tarea que el nivel Medio/Bajo.

### **2.3.1.3.- FUENTES DE STRESS: PREOCUPACIÓN RESPECTO A LA PREPARACIÓN Y NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

En el análisis de varianza (one-way) realizado sobre la variable Preocupación respecto a la Preparación según el Nivel de Rendimiento de las gimnastas de Artística, se observa que existen diferencias significativas ( $p < 0.1$ ). El análisis a posteriori (Duncan Test) nos muestra que las gimnastas del nivel Medio/Bajo tienen mayor preocupación respecto a la preparación que el nivel Alto/Medio.

### **2.3.1.4.- FUENTES DE STRESS: PREOCUPACIÓN RESPECTO AL RESULTADO Y NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

En el análisis de varianza (one-way) realizado sobre la variable Preocupación respecto al Resultado según el Nivel de Rendimiento de las gimnastas de Artística, se observa que existen diferencias significativas ( $p < 0.1$ ).

El análisis a posteriori (Duncan Test) nos muestra que el nivel Medio/Bajo tiene mayor Preocupación respecto al Resultado que el nivel Alto.

### **2.3.2.- GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.**

#### **2.3.2.1.- ORIENTACIÓN DE METAS DE LOGRO Y NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

En el análisis de varianza (one-way) realizado sobre la variable Orientación al Ego según el Nivel de Rendimiento de las gimnastas de Rítmica, se observa que existen diferencias significativas ( $p < 0.05$ ). El análisis a posteriori (Duncan Test) nos muestra que el nivel Medio tiene mayor Orientación al Ego que las gimnastas de los niveles Alto, Medio/Bajo y el Bajo.

#### **2.3.2.2.- DIVERSIÓN Y NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

En el análisis de varianza (one-way) realizado sobre la variable Diversión según el Nivel de Rendimiento de las gimnastas de Rítmica, se observa que existen diferencias significativas ( $p < 0.001$ ). El análisis a posteriori (Duncan Test) nos muestra que el nivel Alto/Medio tiene menor Diversión que el resto de los niveles y que nivel Bajo tiene mayor diversión que el Alto.

### **2.3.2.3.- FUENTES DE STRESS: PREOCUPACIÓN RESPECTO A LA PREPARACIÓN Y NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

En el análisis de varianza (one-way) realizado sobre la variable Preocupación respecto a la Preocupación según el Nivel de Rendimiento de las gimnastas de Rítmica, se observa que existen diferencias significativas ( $p < 0.001$ ). El análisis a posteriori (Duncan Test) nos muestra que las gimnastas del nivel Alto tienen menor Preocupación respecto a la Preparación que los niveles Medio, Medio/Bajo y Bajo.

### **3.- ANALISIS DE REGRESION MULTIPLE DE LAS VARIABLES PREDICTORAS (CLIMA MOTIVACIONAL Y ORIENTACIONES DISPOSICIONALES DE META) SOBRE LAS VARIABLES DE BIENESTAR PSICOLÓGICO.**

En los apartados siguientes en los que estudiamos la relación entre las variables predictoras correspondientes al clima motivacional y las orientaciones disposicionales de meta y las variables de bienestar psicológico, realizamos análisis de regresión múltiple "stepwise", introduciendo como variables independientes las variables del clima motivacional (Clima motivacional de implicación al ego y clima motivacional de implicación a la tarea) y las variables de las orientaciones disposicionales de meta (Orientación al ego y Orientación a la tarea) que correlacionen significativamente con las variables dependientes de bienestar psicológico.

### 3.1.- GIMNASIA ARTÍSTICA DEPORTIVA.

#### 3.1.1.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Estima Corporal" de las gimnastas de Artística.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "estima corporal" de las gimnastas de Artística.

Tabla nº 126. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Estima Corporal de las gimnastas de artística.

| VARIABLES                       | BETA | T     | p     |
|---------------------------------|------|-------|-------|
| Orientación al ego              | -.28 | 4.56  | < .01 |
| Clima de implicación al ego     | -.28 | -4.50 | < .01 |
| Clima de implicación a la tarea | .18  | 3.05  | < .01 |

|                   |     |           |         |
|-------------------|-----|-----------|---------|
| Multiple R        | .37 | F = 14.15 | p < .01 |
| R Square          | .14 |           |         |
| Adjusted R Square | .13 |           |         |

La orientación al ego, el clima de implicación al ego y el clima de implicación a la tarea explicaron el 14 % de la varianza de la estima corporal de las gimnastas. La orientación al ego y el clima de implicación al ego actuaron como los mejores predictores de la estima corporal de las gimnastas de Artística



ya que presentaron los coeficientes estandarizados más altos (Tabla nº 126). Estos resultados indican que la estima corporal es más positiva cuanto menor es la orientación al ego, cuanto menor es el clima de implicación al ego y cuanto mayor es el clima de implicación a la tarea.

### 3.1.2.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Autoestima global" de las gimnastas de Artística.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones de meta contribuían a explicar la "autoestima global" de las gimnastas.

Tabla nº 127. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Autoestima Global de las gimnastas de artística.

| VARIABLES                       | BETA | T     | P     |
|---------------------------------|------|-------|-------|
| Clima de implicación al ego     | -.26 | -4.51 | < .01 |
| Clima de implicación a la tarea | .22  | 3.73  | < .01 |

|                   |     |           |         |
|-------------------|-----|-----------|---------|
| Multiple R        | .33 | F = 16.22 | p < .01 |
| R Square          | .11 |           |         |
| Adjusted R Square | .10 |           |         |

El clima de implicación a la tarea en positivo y el clima de implicación al ego en negativo explicaron el 11% de la varianza de la autoestima global de las gimnastas de Artística. El clima de implicación al ego actuó como el mejor predictor negativo de la autoestima global de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 127). Estos resultados indican que la autoestima global es más positiva cuando menor es el clima de implicación al ego y mayor es el clima de implicación a la tarea.

### **3.1.3.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Diversión en el deporte" de las gimnastas de Artística.**

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "diversión en el deporte" de las gimnastas de Artística.

El clima de implicación al ego y el clima de implicación a la tarea explicaron el 9 % de la varianza de la diversión en el deporte de las gimnastas. El clima de implicación al ego actuó como el mejor predictor de la diversión en el deporte de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 128). Estos resultados indican que la diversión para las gimnastas de Artística es mayor cuanto menor es el clima de implicación al ego y mayor es el clima de implicación a la tarea.

Tabla nº 128. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Diversión en el Deporte de las gimnastas de artística.

| VARIABLES                       | BETA | T     | P     |
|---------------------------------|------|-------|-------|
| Clima de implicación al ego     | -.28 | -4.86 | < .01 |
| Clima de implicación a la tarea | .14  | 2.37  | < .01 |

|                   |     |           |         |
|-------------------|-----|-----------|---------|
| Multiple R        | .31 | F = 14.01 | p < .01 |
| R Square          | .09 |           |         |
| Adjusted R Square | .09 |           |         |

### 3.1.4.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Preocupación respecto a la Preparación" de las gimnastas de Artística.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "preocupación respecto a la preparación" de las gimnastas de Artística.

La orientación al ego explicó el 2% de la varianza de la preocupación respecto a la preparación de las gimnastas de artística. La orientación al ego actuó como el mejor predictor de la preocupación respecto a la preparación de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 129), de forma que cuando las gimnastas están más orientadas al ego es cuando están más preocupadas respecto a su preparación.

Tabla nº 129. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Preocupación respecto a la preparación de las gimnastas de artística.

| VARIABLES          | BETA | T        | P       |
|--------------------|------|----------|---------|
| Orientación al ego | .13  | 2.11     | < .05   |
| Multiple R         | .13  | F = 4.46 | p < .05 |
| R Square           | .02  |          |         |
| Adjusted R Square  | .01  |          |         |

### 3.1.5.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Preocupación respecto al Resultado" de las gimnastas de Artística.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de

meta contribuían a explicar la "preocupación respecto al resultado" de las gimnastas de Artística.

La orientación al ego, el clima de implicación al ego y orientación a la tarea explicaron el 12 % de la varianza de la preocupación respecto al resultado de las gimnastas. La orientación al ego actuó como el mejor predictor de la preocupación respecto al resultado de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 130). Estos resultados indican que las gimnastas de Artística están más preocupadas respecto al resultado cuando el clima motivacional es de implicación al ego y las gimnastas estaban más orientadas al ego que a la tarea.

**Tabla nº 130. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Preocupación respecto al resultado de las gimnastas de artística.**

| VARIABLES                   | BETA | T         | P       |
|-----------------------------|------|-----------|---------|
| Orientación al ego          | .20  | 3.17      | < .01   |
| Clima de implicación al ego | .16  | 2.57      | < .05   |
| Orientación a la tarea      | .15  | 2.52      | < .05   |
| Multiple R                  | .34  | F = 11.56 | p < .01 |
| R Square                    | .12  |           |         |
| Adjusted R Square           | .10  |           |         |

### 3.1.6.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Miedo al fracaso" de las gimnastas de Artística.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones de meta contribuían a explicar el "miedo al fracaso" de las gimnastas de Artística.

El clima de implicación al ego explicó el 2% de la varianza del miedo al fracaso de las gimnastas. El clima de implicación al ego actuó como el mejor predictor del miedo al fracaso de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 131). De forma que el miedo al fracaso es mayor en la gimnastas de Artística cuanto mayor es el clima de implicación al ego.

Tabla nº 131. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Miedo al fracaso de las gimnastas de artística.

| VARIABLES                   | BETA | T        | P       |
|-----------------------------|------|----------|---------|
| Clima de implicación al ego | .16  | 2.62     | < .01   |
| Multiple R                  | .16  | F = 6.88 | p < .01 |
| R Square                    | .02  |          |         |
| Adjusted R Square           | .02  |          |         |

**3.1.7.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Apariencia" de las gimnastas de Artística.**

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "apariencia" de las gimnastas de Artística.

La orientación al ego explicó el 5 % de la varianza de la apariencia de las gimnastas de artística. La orientación al ego actuó como el mejor predictor de la apariencia de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 132). De forma que cuanto mayor es la orientación al ego mayor es la creencia en que la apariencia es la causa del éxito en la Gimnasia Artística.

**Tabla nº 132. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Apariencia de las gimnastas de artística.**

| VARIABLES          | BETA | T         | P       |
|--------------------|------|-----------|---------|
| Orientación al ego | .22  | 3.65      | < .01   |
| Multiple R         | .22  | F = 13.29 | p < .01 |
| R Square           | .05  |           |         |
| Adjusted R Square  | .04  |           |         |

**3.1.8.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre el “ Esfuerzo” de las gimnastas de Artística.**

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar el “esfuerzo” de las gimnastas de Artística.

La orientación a la tarea explicó el 13 % de la varianza del esfuerzo de las gimnastas de Artística. La orientación a la tarea actuó como el mejor predictor del esfuerzo de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 133). De forma que cuanto mayor es la orientación a la tarea mayor es la creencia en que el esfuerzo es la causa del éxito en la Gimnasia Artística.

**Tabla nº 133. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Esfuerzo de las gimnastas de artística.**

| VARIABLES              | BETA | T         | P       |
|------------------------|------|-----------|---------|
| Orientación a la tarea | .36  | 6.21      | < .01   |
| Multiple R             | .36  | F = 38.53 | p < .01 |
| R Square               | .13  |           |         |
| Adjusted R Square      | .12  |           |         |



**3.1.9.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Superioridad" de las gimnastas de Artística.**

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "superioridad" de las gimnastas de Artística.

La orientación al ego explicó el 12 % de la varianza de la superioridad de las gimnastas de Artística. La orientación al ego actuó como el mejor predictor de la superioridad de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 134). De forma que cuanto mayor es la orientación al ego mayor es la creencia en que la superioridad es la causa del éxito en la Gimnasia Artística.

**Tabla nº 134. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Superioridad de las gimnastas de artística.**

| VARIABLES          | BETA | T         | P       |
|--------------------|------|-----------|---------|
| Orientación al ego | .34  | 5.89      | < .01   |
| Multiple R         | .34  | F = 34.70 | p < .01 |
| R Square           | .12  |           |         |
| Adjusted R Square  | .11  |           |         |

### 3.2.- GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.

#### 3.2.1.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Estima Corporal" de las gimnastas de Rítmica.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "estima corporal" de las gimnastas de Rítmica.

Tabla nº 135. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Estima Corporal de las gimnastas de Rítmica.

| VARIABLES              | BETA | T    | p     |
|------------------------|------|------|-------|
| Orientación a la tarea | .14  | 2.30 | < .05 |

|                   |     |          |         |
|-------------------|-----|----------|---------|
| Multiple R        | .14 | F = 5.26 | p < .05 |
| R Square          | .02 |          |         |
| Adjusted R Square | .01 |          |         |

La orientación a la tarea explicó el 2 % de la varianza de la estima corporal de las gimnastas de Rítmica. La orientación a la tarea actuó como el mejor predictor de la estima corporal de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 135). Estos resultados indican que la estima corporal de las gimnastas de Rítmica es mayor cuando éstas están orientadas a la tarea.

### **3.2.2.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Autoestima global" de las gimnastas de Rítmica.**

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones de meta contribuían a explicar la "autoestima global" de las gimnastas de Rítmica.

El clima de implicación a la tarea en positivo y el clima de implicación al ego en negativo explicaron el 6 % de la varianza de la autoestima global de las gimnastas de Rítmica. El clima de implicación a la tarea actuó como el mejor predictor positivo de la autoestima global de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 136). Estos resultados indican que la autoestima global de las gimnastas de Rítmica es mayor cuando existe un clima de implicación a la tarea y es menor cuando el clima de implicación al ego es mayor.

Tabla nº 136. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Autoestima Global de las gimnastas de Rítmica.

| VARIABLES                       | BETA | T     | P     |
|---------------------------------|------|-------|-------|
| Clima de implicación a la tarea | .19  | 3.2   | < .01 |
| Clima de implicación al ego     | -.13 | -2.25 | < .05 |

|                   |     |          |         |
|-------------------|-----|----------|---------|
| Multiple R        | .25 | F = 8.73 | p < .01 |
| R Square          | .06 |          |         |
| Adjusted R Square | .05 |          |         |

### 3.2.3.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Diversión en el deporte" de las gimnastas de Rítmica.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "diversión en el deporte" de las gimnastas de Rítmica.

El clima de implicación a la tarea y la orientación a la tarea explicaron el 10 % de la varianza de la diversión en el deporte de las gimnastas. El clima de implicación a la tarea actuó como el mejor predictor de la diversión en el deporte de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº

137). De forma que cuando las gimnastas de Rítmica están orientadas a la tarea y el clima no es de implicación al ego entonces la diversión es mayor.

Tabla nº 137. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Diversión en el Deporte de las gimnastas de Rítmica.

| VARIABLES                   | BETA | T     | P     |
|-----------------------------|------|-------|-------|
| Clima de implicación al ego | -.29 | -5.03 | < .01 |
| Orientación a la tarea      | .13  | 2.25  | < .05 |

|                   |     |           |         |
|-------------------|-----|-----------|---------|
| Multiple R        | .32 | F = 15.65 | p < .01 |
| R Square          | .10 |           |         |
| Adjusted R Square | .10 |           |         |

### 3.2.4.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Preocupación respecto al Resultado" de las gimnastas de Rítmica.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "preocupación respecto al resultado" de las gimnastas de Rítmica.

La orientación al ego, el clima de implicación a la tarea y el clima de implicación al ego explicaron el 13 % de la varianza de la preocupación respecto al resultado de las gimnastas. La orientación al ego actuó como el mejor predictor

de la preocupación respecto al resultado de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 138). De forma que cuando las gimnastas están orientadas al ego y el clima es de implicación al ego o a la tarea es cuando están más preocupadas respecto al resultado.

Tabla nº 138. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Preocupación respecto al resultado de las gimnastas de Rítmica.

| VARIABLES                       | BETA | T    | P     |
|---------------------------------|------|------|-------|
| Orientación al ego              | .22  | 3.57 | < .01 |
| Clima de implicación a la tarea | .20  | 3.50 | < .01 |
| Clima de implicación al ego     | .17  | 2.80 | < .01 |

|                   |     |           |         |
|-------------------|-----|-----------|---------|
| Multiple R        | .36 | F = 13.73 | p < .01 |
| R Square          | .13 |           |         |
| Adjusted R Square | .12 |           |         |

**3.2.5.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Apariencia" de las gimnastas de Rítmica.**

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "apariencia" de las gimnastas de Rítmica.

**Tabla nº 139. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Apariencia de las gimnastas de Rítmica.**

| VARIABLES                   | BETA | T    | P     |
|-----------------------------|------|------|-------|
| Clima de implicación al ego | .26  | 4.56 | < .01 |
| Orientación a la tarea      | .19  | 3.39 | < .01 |

|                   |     |           |         |
|-------------------|-----|-----------|---------|
| Multiple R        | .32 | F = 15.56 | p < .01 |
| R Square          | .10 |           |         |
| Adjusted R Square | .10 |           |         |

El clima de implicación al ego y la orientación a la tarea explicaron el 10 % de la varianza de la apariencia de las gimnastas. El clima de implicación al ego actuó como el mejor predictor de la apariencia de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 139). De forma que cuanto las gimnastas están orientadas a la tarea y mayor es el clima de implicación al ego mayor es la creencia en que la apariencia es la causa del éxito en la Gimnasia Rítmica.

### 3.2.6.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre el “Esfuerzo” de las gimnastas de Rítmica.

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar el “esfuerzo” de las gimnastas de Rítmica.

La orientación a la tarea y el clima de implicación a la tarea explicaron el 14 % de la varianza del esfuerzo de las gimnastas. La orientación a la tarea actuó como el mejor predictor del esfuerzo de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 140), de forma que cuanto mayor es la orientación a la tarea y el clima es de implicación a la tarea mayor es la creencia en que el esfuerzo es la causa del éxito en la Gimnasia Rítmica.

Tabla nº 140. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Esfuerzo de las gimnastas de Rítmica.

| VARIABLES                       | BETA | T         | P       |
|---------------------------------|------|-----------|---------|
| Orientación a la tarea          | .24  | 3.71      | < .01   |
| Clima de implicación a la tarea | .20  | 3.19      | < .01   |
| Multiple R                      | .38  | F = 22.64 | p < .01 |
| R Square                        | .14  |           |         |
| Adjusted R Square               | .14  |           |         |



**3.2.7.- Influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre la "Superioridad" de las gimnastas de Rítmica.**

Con el análisis de regresión múltiple "stepwise" queríamos comprobar en qué medida el clima motivacional, así como las orientaciones disposicionales de meta contribuían a explicar la "superioridad" de las gimnastas de Rítmica.

La orientación al ego y la orientación a la tarea explicaron el 11 % de la varianza de la superioridad de las gimnastas de Rítmica. La orientación al ego actuó como el mejor predictor de la superioridad de las gimnastas ya que presentó el coeficiente estandarizado más alto (Tabla nº 141), de forma que tanto cuando las gimnastas están orientadas al ego como cuando están orientadas a la tarea creen que la superioridad es la causa del éxito en la Gimnasia Rítmica.

**Tabla nº 141. Análisis de regresión múltiple "stepwise" de las variables de clima motivacional y de orientaciones de meta sobre la variable Superioridad de las gimnastas de Rítmica.**

| VARIABLES              | BETA | T         | P       |
|------------------------|------|-----------|---------|
| Orientación al ego     | .22  | 3.88      | < .01   |
| Orientación a la tarea | .21  | 3.69      | < .01   |
| Multiple R             | .33  | F = 16.28 | p < .01 |
| R Square               | .11  |           |         |
| Adjusted R Square      | .10  |           |         |

**CAPÍTULO VI:**  
**RESUMEN Y CONCLUSIONES**



## 1.- INTRODUCCIÓN.

### 1.1.- PERSPECTIVAS DISPOSICIONALES Y SITUACIONALES DE META Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN EL DEPORTE.

Desde que apareció el término motivación en el campo de la psicología, varios modelos teóricos han sido propuestos para explicar los principios que rigen la motivación. La complejidad de este constructo queda bien expresada en la definición de motivación ofrecida por Littman (1958, pp. 136-137): "La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe porqué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación..." .

En el ámbito del deporte, la motivación es una variable que adquiere una gran relevancia. Entre las teorías motivacionales que están teniendo una mayor aplicación en el contexto deportivo destacan los enfoques cognitivo-sociales y más concretamente la teoría de las perspectivas de meta. Dos de las principales perspectivas de meta en el deporte son las perspectivas disposicionales y situacionales de implicación en el ego y en la tarea

Según Elliot y Dweck (1988) una meta de logro lleva inmerso un proceso cognitivo que tienen unas consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales. En este sentido la capacidad percibida en una persona para poder realizar las

conductas exigidas en una determinada tarea corporal es un aspecto fundamental de esta teoría.

Es evidente que existen una serie de características situacionales que influyen en las perspectivas de logro que puede adoptar un deportista, siendo tarea de los entrenadores ofrecer una orientación correcta a los deportistas para incrementar la practica deportiva por un lado (Roberts, 1984) y para fomentar el desarrollo de deportistas sanos plenamente en todas las facetas tanto física como psicológicamente.

Los contextos competitivos varían según la estructura de metas que se enfatiza en cada uno de ellos. Aspectos como la experiencia subjetiva del deportista, sus obligaciones sociales (de ganar) y su percepción del clima psicológico del contexto son los que determinan la concepción de habilidad que tiene el deportista frente a otros. Por ello, los deportistas desarrollan sus metas de logro según su concepción de habilidad (Roberts, 1991).

Partiendo de la idea fundamental que asume la perspectiva de las metas de logro al considerar que las personas en los entornos de logro tienen como objetivo la demostración de competencia o capacidad (Dweck, 1986; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984a), la probabilidad de utilizar una u otra concepción de capacidad, depende tanto de factores personales como de factores situacionales. Esta implicación en una concepción de capacidad indiferenciada o diferenciada fue llamada por Nicholls (1984) como estado de implicación a la tarea (task-involvement) y como estado de implicación hacia el ego (ego-involvement) respectivamente.

Cuando se utiliza una concepción indiferenciada se dice que el individuo se encuentra en un estado de implicación a la tarea y la demostración de competencia

relativa a los demás no es el objetivo de sus conductas. La meta de su comportamiento es dominar la tarea. La implicación en la tarea es análoga a la orientación a la tarea en las aportaciones teóricas a la perspectiva de metas que efectuaron Maehr y Nicholls (1980). Cuando un individuo está implicado en la tarea, la consecución en el dominio de la tarea está asociada al aumento de los sentimientos de competencia y la dificultad de la tarea y la capacidad son juzgadas de forma autorreferencial. Debido a que los sujetos perciben que ejercer un gran esfuerzo les posibilita obtener gran aprendizaje, muestran un mayor interés por las tareas desafiantes en las que se necesita ejercer un gran esfuerzo ya que esto les ofrece la oportunidad de aprender y conseguir sentimientos de competencia.

Por el contrario, cuando un sujeto utiliza una concepción diferenciada de capacidad, se dice que se encuentra en un estado de implicación al ego, y su objetivo es la demostración de superior capacidad que los demás. Bajo esta condición el interés se centra en realizar tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad. Cuando una persona está implicada en el ego, las expectativas de fracaso en las tareas fáciles evaluadas bajo criterios normativos conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia.

El estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades de mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados que llevan al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de la capacidad es baja (Duda, 1992; Escartí, Cervelló & Guzmán, 1994), mientras que cuando la percepción de competencia es alta los patrones de conducta son adaptativos.

La orientación disposicional marca una predisposición individual hacia un tipo u otro de implicación, mientras que la implicación al ego o a la tarea se refiere

al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular. El estado de implicación es el resultado de la interacción entre la disposición personal (u orientación) y las demandas del contexto particular en que se encuentra el individuo estando relacionado con las conductas de logro de los sujetos.

Tal y como indica Roberts (1984), el contexto deportivo es un marco apropiado para el estudio de la motivación de logro. Así, las orientaciones de meta se han mostrado como buenos predictores de ciertos aspectos motivacionales como las causas del éxito en los propósitos de rendimiento en el deporte.

El clima motivacional hace referencia a la estructura de metas que se aprecia en un ambiente determinado (en el aula, en el entrenamiento, etc.), o sea a las demandas de la situación específica. La percepción por parte del deportista de una serie de características influirá en su patrón conductual y motivacional.

Existen dos orientaciones del clima motivacional que se corresponden con las perspectivas de meta de logro: el clima de implicación en el ego y el clima de implicación en la tarea.

En un clima motivacional de implicación a la tarea (maestría) se recompensa el esfuerzo, los deportistas son valorados por el entrenador y cada uno tiene un papel importante en el grupo o el equipo. En este caso es probable que los sujetos adopten conductas de logro adaptativas.

En un clima motivacional de implicación en el ego (resultado) los compañeros tratan de superarse unos a otros, los deportistas son castigados si cometen errores y sólo se reconoce a los mejores. En este caso, sobre todo cuando la habilidad es baja es probable que los sujetos adopten conductas de logro poco adaptativas.

El clima motivacional puede considerarse más o menos competitivo de acuerdo con las exigencias de la situación (Ames, 1992 b). Ames considera que son los maestros, los padres y los entrenadores quienes crean climas psicológicos que afectan a los participantes en los contextos de logro.

Partiendo de las investigaciones realizadas por Duda y Nicholls (1992) que fueron los primeros en analizar si las relaciones que aparecían entre las orientaciones de meta disposicionales y las creencias sobre las causas de éxito en el entorno educativo eran similares en el entorno deportivo, otros autores (Treasure & Roberts, 1994; Lochbaum & Roberts, 1993) también encontraron que la orientación a la tarea estaba positivamente relacionada con la creencia de que el esfuerzo del equipo y la habilidad eran las causas de éxito en el deporte, mientras que la orientación al ego se relacionó con la creencia de que la suerte era el factor determinante del éxito.

Como indican Nicholls (1989) y Duda (1992), las relaciones encontradas en el entorno deportivo entre la orientación al ego y las creencias sobre las causas de éxito deportivo pueden llevar a un conjunto de dificultades motivacionales, éticas y de salud, mientras que en un sistema de creencias deportivas basado en la orientación a la tarea debería ser el sistema con el que las personas realizasen sus mayores compromisos.

Las investigaciones realizadas para analizar las relaciones entre las perspectivas disposicionales y situacionales de meta con otras variables de bienestar psicológico y de rendimiento han ofrecido resultados que apoyan la conveniencia de generar climas motivacionales de implicación en la tarea ya que éstos favorecen el desarrollo de las disposiciones hacia la tarea y a un mayor



bienestar psicológico. Veamos algunas de las relaciones que se establecen entre las perspectivas de meta y algunas de las variables de bienestar psicológico.

### **A) IMAGEN CORPORAL**

Como señala Schilder (1987) la imagen corporal guarda una estrecha relación con la actividad física y la propia plasticidad de la propia imagen corporal provoca cambios en la imagen corporal de las personas que practican deporte apreciando el cuerpo como una consecuencia de su práctica.

Algunas investigaciones han indicado que aquellos más satisfechos con su cuerpo son los más activos físicamente. La imagen corporal es una de las variables que parece influir en la práctica deportiva, esté o no orientada a la competición. La imagen corporal puede percibirse de forma diferente según se practique un deporte competitivo. Los resultados obtenidos por García-Merita, Blasco, Atienza, Balaguer, Castillo, Calero y Pons (1994) establecieron que a nivel de imagen corporal los deportistas orientados a competir valoraban más su cuerpo que los que no competían.

### **B) AUTOESTIMA**

La autoestima es uno de los componentes más importantes del bienestar psicológico. Burnett (1994) considera que la autoestima se relaciona con las creencias y sentimientos globales que el individuo posee acerca de sí mismo como persona.

La autoestima deportiva basada en la eficacia corporal depende en gran medida de los contextos sociales y competitivos dentro de los cuales funcionan los deportistas. Una acción eficaz depende tanto de la capacidad del individuo para llevarla a cabo como de las variables ambientales que faciliten o posibiliten dicha acción. En este sentido el clima motivacional jugará un papel importante en la construcción de una autoestima adecuada que permita a los sujetos desarrollar patrones de conducta adaptativos y con mayores garantías de éxito.

### **C) DIVERSIÓN**

El ejercicio físico deportivo realizado de forma regular genera bienestar tanto físico como psicológico merced a su gran carga de diversión que conlleva en muchas ocasiones. Scanlan y Simons (1995) definen la diversión en el deporte como la relación afectiva positiva a la experiencia deportiva que refleja sentimientos generalizados tales como placer, gusto y diversión.

El disfrute, la diversión, la satisfacción y el interés por el deporte son constantes contrastadas que se dan en la actividad física y deportiva, implicando todas ellas diferentes relaciones positivas, afectivas, cognitivas, sociales y motoras de la experiencia deportiva. La práctica del deporte conlleva a una serie de valores como pueden ser la perseverancia en los programas deportivos, la creación de metas de logro, los procesos de socialización, aumentar los umbrales de motivación intrínseca, elevar la satisfacción personal y la diversión. Todo ello nos lleva a pensar que la relación entre estas variables favorecerá la experiencia deportiva y por lo tanto las orientaciones de meta disposicionales en las distintas especialidades y ambientes deportivos.

## D) STRESS

La estimulación negativa que puede producir las expectativas de logro en el deporte son asociadas al stress deportivo que acontecen en situaciones precompetitivas o en el entrenamiento físico-deportivo. La constante función de adaptación al entrenamiento-competición del deportista responde en gran medida a las demandas del entorno y a la capacidad del sujeto para solucionar con éxito a las mismas.

Una parcela de interés para los investigadores ha sido estudiar el stress competitivo entre la población infantil (Lowe & McGrath, 1971; Passer, 1981, 1992; Pierce & Stratton, 1981; Scanlan & Passer, 1978, 1979; Simon & Martens, 1979). Niveles de stress se han asociado a momentos anteriores de la competición (Simon & Martens, 1979) y durante momentos concretos del juego (Hanson, 1967; Lowe & McGrath, 1971).

Uno de los aspectos a tener en cuenta en el entrenamiento deportivo y en la competición será controlar el stress, prevenir su aparición y neutralizar las conductas negativas que de él se generan.

## **2.- RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.**

A continuación vamos a presentar los aspectos más relevantes obtenidos en nuestra investigación sobre el clima motivacional, las variables de bienestar psicológico y el rendimiento deportivo en la Gimnasia Artística y Rítmica.

### **2.1.- CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, ANTROPOMÉTRICAS, DE HISTORIAL Y DEL NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO EN LAS GIMNASTAS DE ARTÍSTICA Y RÍTMICA.**

Las características estudiadas en la presente investigación están definidas por las propias peculiaridades de esta modalidad deportiva, estamos hablando de la Gimnasia Rítmica Deportiva y de la Gimnasia Artística Deportiva.

La propia dinámica del entrenamiento y de la competición hacen de estas modalidades deportivas unas de las más ricas en cuanto a los aspectos motivacionales y de bienestar psicológico dado que las peculiaridades individuales predominan sobre las colectivas motivo por el cual las orientaciones disposicionales y situacionales ocupan un lugar muy importante en el rendimiento de las gimnastas.

La muestra de la presente investigación fueron 543 gimnastas procedentes de 57 clubes españoles distribuidos en 6 comunidades (véase gráfica nº 9, pág. 281). La muestra estaba compuesta por el 49,4 % de gimnastas de la modalidad de Artística Deportiva y el 50,46 % de gimnastas de la modalidad de Rítmica

Deportiva (véase gráfica nº 8, pág. 276). Las gimnastas pertenecían a 10 provincias diferentes del territorio español con porcentajes que oscilan entre el 36,6 % de la Comunidad de Valencia hasta el 2,2 % del Principado de Asturias (véase gráfica nº 10, pág. 283). Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 6 y los 21 años apreciando que el 95 % de los casos estaban por debajo de los 15 años (véase Histograma nº 1, pág. 285).

### **2.1.1.- Gimnasia Artística Deportiva**

Por lo que hace referencia a la modalidad de Gimnasia Artística Deportiva participaron un total de 31 clubes pertenecientes a 25 localidades de 8 provincias de la muestra, con un total de 269 gimnastas (véase tabla nº 95, pág. 289). El rango de edad estaba comprendido entre los 6 y 21 años, siendo el 58 % las edades más representadas entre los 8 y 14 años (véase histograma nº 2, pág. 293). La categoría más representada en esta modalidad fue la correspondiente a la alevín con un 35,3 % (véase gráfica nº 12, pág. 294). El 8,9 % de esta muestra pertenecía a selecciones autonómicas y nacional (véase tabla nº 100, pág. 295). El peso de estas gimnastas estaba entre los valores de 18 a 60 Kgrs. siendo 29 Kgrs. el que obtuvo la mayor frecuencia (véase histograma nº 3, pág. 296). La talla de las gimnastas de Artística estuvo representada con una media aritmética de 1,43 cms., siendo el valor de 1,38 cms. el que obtuvo mayores frecuencias (véase histograma nº 4, pág.297).

Respecto a la variable horas de entrenamiento diarias en esta modalidad encontramos que el mínimo se situó en una hora y el máximo en ocho horas. El día que obtuvo mayor frecuencia fue el viernes con un 98,1 % (véase tabla nº 101, pág. 299). El porcentaje de horas de entrenamiento semanal oscila entre 3 y 52 horas (véase gráfica nº 13, pág. 300). Destacar que el 55,4 % de esta muestra

tiene entre 3 y 6 años de experiencia en la práctica de esta especialidad (véase gráfica nº 14, pág. 302). Respecto a los años de experiencia compitiendo obtuvimos que el 29,4 % lleva compitiendo menos de 2 años (Véase gráfica nº 15, pág. 303).

En relación a la variable edad de comienzo en la práctica de esta modalidad observamos que el rango está entre 2 y 14 años observando que el 28,6 % empieza a los 6 años (véase tabla nº 104, pág. 305). En cuanto a la edad de comienzo en la competición señalar que las edades se encuentran entre los 4 y los 17 años, siendo el 26 % las gimnastas que comienzan a competir a la edad de los 7 años (véase tabla nº 105, pág. 306).

La variable tipo de competición en la que las gimnastas de esta muestra habían participado y en donde habían obtenido sus mejores clasificaciones destacar que el Campeonato de España Individual Nacional A recoge al 16 % de esta muestra (véase tabla nº 106, pág. 308). En cuanto a la variable de clasificación general destacar que el 44,2 % se había clasificado entre los tres primeros puestos (véase gráfica nº 16, pág. 311) en aquel campeonato que obtuvo mejor clasificación de entre todos los campeonatos en los que participó.

### **2.1.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva**

Por lo que hace referencia a la modalidad de Gimnasia Rítmica Deportiva participaron un total de 27 clubes pertenecientes a 22 localidades de 6 provincias de la muestra con un total de 274 gimnastas (véase tabla nº 111, pág. 314). El rango de edad estaba comprendido entre los 7 y 17 años, siendo el 86,2 % las edades más representadas entre los 10 y 15 años (véase tabla nº 114, pág. 317). La categoría más representada en esta modalidad fue la correspondiente a la

Infantil con un 30 % (véase gráfica nº 18, pág. 319). El 6,2 % de esta muestra pertenecía a selecciones autonómicas y nacional (véase tabla nº 116, pág. 320). El peso de estas gimnastas de Rítmica estaba entre los valores 20 y 58 Kgrs., siendo 26 Kgrs. el que obtuvo la mayor frecuencia (véase histograma nº 8, pág. 321). La talla de las gimnastas estuvo representada con una media aritmética de 1,49 cms., siendo el valor de 1,38 cms. el que obtuvo mayores frecuencias (véase histograma nº 9, pág.322).

Respecto a la variable horas de entrenamiento diarias en esta modalidad encontramos que el mínimo se situó en una hora y el máximo en ocho horas. El día que obtuvo mayor frecuencia fue el sábado con un 88,7 % (véase tabla nº 117, pág. 324). El porcentaje de horas de entrenamiento semanal oscila entre 5,5 y 29 horas (véase gráfica nº 19, pág. 325). Destacar que el 67,5 % de esta muestra tiene entre 4 y 8 años de experiencia en la práctica de esta especialidad (véase gráfica nº 20, pág. 327). Respecto a los años de experiencia compitiendo obtuvimos que el 14 % lleva compitiendo menos de 2 años (véase gráfica nº 21, pág. 328).

En relación a la variable edad de comienzo en la práctica de esta modalidad observamos que el rango está entre 3 y 12 años observando que el 21,5 % empieza a los 5 años (véase tabla nº 120, pág. 330). En cuanto a la edad de comienzo en la competición señalar que las edades se encuentran entre los 5 y los 13, siendo el 23,4 % las gimnastas que comienzan a competir a la edad de los 7 años (véase tabla nº 121, pág. 331).

La variable tipo de competición en la que las gimnastas de esta muestra habían participado y en donde habían obtenido sus mejores clasificaciones destacar que el Campeonato de España Conjuntos Nacional recoge al 36,1 % de esta muestra (véase tabla nº 122, pág. 333). En cuanto a la variable de

clasificación general destacar que el 47 % se había clasificado entre los tres primeros puestos (véase gráfica nº 22, pág. 334) en aquel campeonato que obtuvo mejor clasificación de entre todos los campeonatos en los que participó.

## **2.2.- CARACTERÍSTICAS DE LAS ORIENTACIONES DISPOSICIONALES Y SITUACIONALES DE LAS PERSPECTIVAS DE META, ASÍ COMO DE LAS CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DEL ÉXITO EN LA GIMNASIA ARTÍSTICA Y RÍTMICA.**

### **2.2.1.- Gimnasia Artística Deportiva.**

En lo referente al Clima Motivacional de implicación en el Ego y en la Tarea observamos que las gimnastas de Artística no perciben que en sus gimnasios se generen climas de implicación en el ego ya que muestran que están "en desacuerdo" (valor escalar = 2.77) con la percepción de dicho clima mientras que están "de acuerdo" (valor escalar = 4.18) en términos generales con la percepción de un clima de implicación a la tarea.

Por lo que respecta a la Orientación de Metas de Logro hacia el Ego y hacia la Tarea observamos que las gimnastas de Artística están "en desacuerdo" (valor escalar = 2.38) con una orientación al ego y "de acuerdo" (valor escalar = 4.36) en una orientación de metas de logro hacia la tarea.

Respecto a las Creencias de las Causas del Éxito, las gimnastas de Artística muestran que "a veces" la Apariencia (valor escalar = 3.27) y la Superioridad (valor escalar = 3.92) son importantes para tener éxito y que "a menudo" el Esfuerzo (valor escalar = 4.60) es importante para tener éxito.



### **2.2.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva**

En lo referente al Clima Motivacional de implicación en el Ego y en la Tarea observamos que las gimnastas de Rítmica están "en desacuerdo" (valor escalar = 2.86) con la percepción de un clima de implicación en el ego en sus gimnasios mientras que están "de acuerdo" (valor escalar = 4.24) en términos generales con un clima de implicación a la tarea.

Por lo que respecta a la Orientación de Metas de Logro hacia el Ego y hacia la Tarea observamos que las gimnastas de Rítmica están "en desacuerdo" (valor escalar = 2.43) con una orientación al ego y "de acuerdo" (valor escalar = 4.31) en una orientación de metas de logro hacia la tarea.

Respecto a las Creencias de las Causas del Éxito, las gimnastas de Rítmica muestran que "a veces" la Apariencia (valor escalar = 3.38) y la Superioridad (valor escalar = 3.96) son importantes para tener éxito y que "a menudo" el Esfuerzo (valor escalar = 4.5) es importante para tener éxito.

## **2.3.- CARACTERÍSTICAS DE LAS VARIABLES DE BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LAS GIMNASTAS DE ARTÍSTICA Y RÍTMICA.**

### **2.3.1.- Gimnasia Artística Deportiva.**

En relación a la Estima Corporal observamos que las gimnastas de Artística perciben una alta estima y representación mental de sus experiencias corporales ( puntuación total de la escala = 17.30).

En cuanto a la Autoestima Global de las gimnastas de Artística apreciamos que muestran una alta Autoestima Global (valor escalar = 3.07).

La Diversión en el Deporte es percibida por las gimnastas de Artística como una constante que "a menudo" (valor escalar = 4.30) es experimentada en la práctica.

Por lo que hace referencia a las Fuentes de Stress, observamos que las gimnastas de Artística sólo "a veces" indican su Preocupación respecto a la Preparación (valor escalar = 3.69) y su Preocupación respecto al Resultado (valor escalar = 3.62). En cambio expresan que "a menudo" se preocupan por el Miedo al Fracaso (valor escalar = 4.10).

### **2.3.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva.**

En relación a la Estima Corporal observamos que las gimnastas de Rítmica perciben una alta estima y representación mental de sus experiencias corporales (puntuación total de la escala = 17.06).

En cuanto a la Autoestima Global de las gimnastas de Rítmica apreciamos que muestran una alta Autoestima Global (valor escalar = 3.14).

La Diversión en el Deporte es percibida por las gimnastas de Rítmica como una constante que "a menudo" (valor escalar = 4.14) es experimentada en la práctica.

Por lo que hace referencia a las Fuentes de Stress, observarnos que las gimnastas de Rítmica sólo "a veces" indican su Preocupación respecto a la Preparación (valor escalar = 3.51) y su Preocupación respecto al Resultado (valor escalar = 3.68). En cambio expresan que "a menudo" se preocupan por el Miedo al Fracaso (valor escalar = 4.11).

## **2.4.- ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE EL CLIMA MOTIVACIONAL, VARIABLES DE BIENESTAR PSICOLÓGICO Y VARIABLES ANTROPOMÉTRICAS, DE HISTORIAL Y DEL NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO EN LA GIMNASIA ARTÍSTICA Y RÍTMICA.**

### **2.4.1.- RELACIONES ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO.**

En este apartado se analiza la relación entre las metas disposicionales y situacionales con respecto a las variables de bienestar psicológico que hemos estudiado y que son: la Estima Corporal, la Autoestima Global, la Diversión en el Deporte, las fuentes de stress referidas a la Preocupación por la Preparación, la Preocupación por los Resultados y el Miedo al Fracaso y por último, variables relacionadas con la percepción de las causas del éxito como la Apariencia, el Esfuerzo y la Superioridad. Asimismo, se contrastan estos resultados con los obtenidos por Duda y Bernardot (en prensa) en su investigación con gimnastas de la modalidad de Gimnasia Artística.

En los análisis de correlaciones de Pearson realizados entre dichas variables se observan correlaciones significativas entre las siguientes variables que veremos a continuación tanto para la Gimnasia Artística Deportiva como para la Gimnasia Rítmica Deportiva (véase tablas nº 124 (pág. 372) y nº 125 (pág. 374).

### 2.4.1.1.- Gimnasia Artística Deportiva

Las gimnastas de Artística manifestaron que la estima corporal, la autoestima global y la diversión se encuentran significativa y negativamente relacionadas con el clima de implicación en el ego en el sentido de que a mayor clima de implicación en el ego, menor estima corporal, menor autoestima global y menor diversión. Asimismo la preocupación sobre el resultado, el miedo al fracaso, la atribución de las causas del éxito a la apariencia y la atribución de las causas del éxito a la superioridad también se encuentran significativa y positivamente relacionadas con el clima de implicación en el ego, en el sentido de que a mayor clima de implicación en el ego, mayor preocupación sobre el resultado, mayor miedo al fracaso, mayor atribución de las causas del éxito a la apariencia y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

La estima corporal, la autoestima global, la diversión en el deporte, la atribución de las causas del éxito al esfuerzo y la atribución de las causas del éxito a la superioridad se encuentran significativa y positivamente relacionadas con el clima de implicación en la tarea en el sentido de que a mayor clima de implicación en la tarea, mayor estima corporal, mayor autoestima global, mayor diversión en el deporte, mayor atribución de las causas del éxito al esfuerzo y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

La estima corporal, la preocupación respecto a la preparación, la preocupación respecto al resultado, la atribución de las causas del éxito a la apariencia y la atribución de las causas del éxito a la superioridad están significativa y positivamente relacionadas con la orientación al ego, en el sentido de que a mayor orientación al ego mayor autoestima corporal, mayor preocupación respecto a la preparación, mayor preocupación respecto al resultado, mayor

atribución de las causas del éxito a la apariencia y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

Finalmente la preocupación respecto al resultado, el miedo al fracaso, la atribución de las causas del éxito al esfuerzo y la atribución de las causas del éxito a la superioridad se encuentran relacionadas significativa y positivamente con la orientación a la tarea, en el sentido de que a mayor orientación a la tarea, mayor preocupación respecto al resultado, mayor miedo al fracaso, mayor atribución de las causas del éxito al esfuerzo y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

#### **2.4.1.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva**

Las gimnastas de Rítmica manifestaron que la autoestima global y la diversión en el deporte se encuentran significativa y negativamente relacionadas con el clima de implicación en el ego en el sentido de que a mayor clima de implicación en el ego, menor autoestima global y menor diversión en el deporte. Asimismo la preocupación sobre el resultado, la atribución de las causas del éxito a la apariencia y la atribución de las causas del éxito a la superioridad también se encuentran significativa y positivamente relacionadas con el clima de implicación en el ego, en el sentido de que a mayor clima de implicación en el ego, mayor preocupación sobre el resultado, mayor atribución de las causas del éxito a la apariencia y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

La estima corporal, la autoestima global, la diversión en el deporte y la preocupación respecto al resultado, la atribución de las causas del éxito al esfuerzo y la atribución de las causas del éxito a la superioridad se encuentran significativa y positivamente relacionadas con el clima de implicación en la tarea en

el sentido de que a mayor clima de implicación en la tarea, mayor estima corporal, mayor autoestima global, mayor diversión en el deporte, mayor preocupación sobre el resultado, mayor atribución de las causas del éxito al esfuerzo y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

La diversión en el deporte se encuentra significativa y negativamente relacionada con la orientación al ego, de tal forma que a mayor orientación al ego menor diversión practicando gimnasia. La preocupación respecto al resultado, la atribución de las causas del éxito a la apariencia y la atribución de las causas del éxito a la superioridad están significativa y positivamente relacionadas con la orientación al ego, en el sentido de que a mayor orientación al ego mayor preocupación respecto al resultado, mayor atribución de las causas del éxito a la apariencia y mayor atribución de las causas del éxito a la superioridad.

Los datos de la presente investigación coinciden parcialmente con los resultados obtenidos por Duda y Bernardot (en prensa) puesto que en las dos investigaciones se encontró que la percepción de un clima de implicación en la tarea está relacionado positiva y significativamente con la estima corporal, la autoestima global y la diversión. En cuanto al clima de implicación al ego, ambos estudios encontraron una relación negativa con estas variables de bienestar psicológico. Mientras que esta relación negativa no era significativa para el estudio de Duda y Bernardot (en prensa), en nuestro caso sí que se encontraron relaciones significativas tanto para la Artística como para la Rítmica en el caso de la estima corporal, la autoestima global y la diversión, a excepción de la estima corporal para las gimnastas de Rítmica.

Por otro lado, en ninguna de las dos investigaciones se han encontrado relaciones significativas entre la percepción del clima motivacional y la Preocupación por la Preparación como causa de stress en las gimnastas. Duda y

Bernardot (en prensa) encontraron una relación negativa entre el clima de implicación a la tarea y las tres variables de las causas de stress, siendo esta relación sólo significativa para el miedo al fracaso. En la presente investigación encontramos que el clima de implicación a la tarea está relacionada positiva y significativamente para el grupo de Rítmica sólo respecto a la preocupación por los resultados.

## **2.4.2.- RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS Y LAS VARIABLES ANTROPOMÉTRICAS Y NIVEL DE RENDIMIENTO DEPORTIVO.**

### **2.4.2.1.- Gimnasia Artística Deportiva**

En las gimnastas de Artística se encontró una relación inversa entre el peso y la estima corporal ( $r = -.30$ ;  $p < 0.05$ ) de forma que a menor peso corporal existe una mayor estima corporal.

En cuanto al clima motivacional de implicación a la tarea y el nivel de rendimiento se observaron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) mostrando que las gimnastas del nivel de rendimiento alto tenían un mayor clima de implicación a la tarea que las gimnastas de los niveles medio, medio/bajo y bajo.

En relación a la orientación a metas de logro y el nivel de rendimiento en las gimnastas de Artística se observaron diferencias significativas ( $p < 0.1$ ) mostrando que las gimnastas del nivel de rendimiento alto tenían una mayor orientación a la tarea que el nivel medio/bajo.

Respecto a la preocupación por la preparación y el rendimiento deportivo se observaron diferencias significativas ( $p < 0.1$ ) mostrando que las gimnastas del nivel medio/bajo tenían mayor preocupación por la preparación que el nivel alto/medio.

Respecto a la preocupación por el resultado y el rendimiento deportivo se observaron diferencias significativas ( $p < 0.1$ ) mostrando que las gimnastas del nivel medio/bajo tenían mayor preocupación por el resultado que el nivel alto.

#### **2.4.2.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva**

En las gimnastas de Rítmica se halló una relación inversa entre el peso y la estima corporal ( $r = -.45$ ;  $p < 0.05$ ) de forma que a menor peso corporal existe una mayor estima corporal.

En relación a la orientación a metas de logro y el nivel de rendimiento en las gimnastas de Rítmica se observaron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) mostrando que las gimnastas del nivel de rendimiento medio tenían una mayor orientación al ego que e los niveles alto, medio/bajo y bajo.

Sobre la Diversión de las gimnastas de Rítmica respecto al nivel de rendimiento se observa que existen diferencias significativas ( $p < 0.01$ ) mostrando que el nivel alto/medio tenía menor diversión que el resto de los niveles de rendimiento y que el nivel bajo tiene mayor diversión que el nivel alto.

Respecto a la preocupación por la preparación y el rendimiento deportivo se observaron diferencias significativas ( $p < 0.001$ ) mostrando que las gimnastas de Rítmica del nivel alto tenían menor preocupación por la preparación que los niveles medio, medio/bajo y bajo.



### 2.4.3.- ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES PREDICTORAS (CLIMA MOTIVACIONAL Y ORIENTACIONES DISPOSICIONALES DE META) SOBRE LAS VARIABLES DE BIENESTAR PSICOLÓGICO.

En este apartado en el que se resume la influencia de las variables predictoras correspondientes al clima motivacional y las orientaciones disposicionales de meta sobre las variables de bienestar psicológico, realizamos análisis de regresión múltiple "stepwise", introduciendo como variables independientes las variables del clima motivacional (Clima motivacional de implicación al Ego y Clima motivacional de implicación a la Tarea) y las variables de las orientaciones disposicionales de meta (Orientación al Ego y Orientación a la Tarea) que correlacionaron significativamente con las variables dependientes de bienestar psicológico.

#### 2.4.3.1.- Gimnasia Artística Deportiva.

Respecto a la influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre:

**La Estima Corporal:** la orientación al ego y el clima de implicación al ego actuaron como los mejores predictores, indicando que la estima corporal es más positiva cuanto menor es la orientación al ego, cuanto menor es el clima de implicación al ego y cuanto mayor es el clima de implicación a la tarea (tabla nº 126, ver pág. 381).

**La Autoestima Global:** el clima de implicación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que la autoestima global es más positiva cuanto menor es el

clima de implicación al ego y mayor es el clima de implicación a la tarea (tabla nº 127, ver pág. 382).

**La Diversión en el Deporte:** el clima de implicación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que la Diversión en el Deporte es mayor cuanto menor es el clima de implicación al ego y mayor es el clima de implicación a la tarea (tabla nº 128, ver pág. 384).

#### FUENTES DE STRESS:

**La Preocupación respecto a la Preparación:** la orientación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que cuando las gimnastas están más orientadas al ego es cuando están más preocupadas respecto a la Preparación (tabla nº 129, ver pág. 385).

**La Preocupación respecto al Resultado:** la orientación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que las gimnastas están más preocupadas respecto al resultado cuando el clima motivacional es de implicación al ego y las gimnastas estaban más orientadas al ego que a la tarea (tabla nº 130, ver pág. 386).

**El Miedo al Fracaso:** el clima de implicación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que el miedo al fracaso es mayor cuanto mayor es el clima de implicación al ego (tabla nº 131, ver pág. 387).

#### CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DEL ÉXITO:

**La Apariencia:** la orientación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que cuanto mayor es la orientación al ego mayor es la creencia de que la

aparición es la causa del éxito en la Gimnasia Artística (tabla nº 132, ver pág. 388).

**El Esfuerzo:** la orientación a la tarea actuó como el mejor predictor, indicando que cuanto mayor es la orientación a la tarea mayor es la creencia de que el esfuerzo es la causa del éxito en la Gimnasia Artística (tabla nº 133, ver pág. 389).

**La Superioridad:** la orientación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que cuanto mayor es la orientación al ego mayor es la creencia de que la superioridad es la causa del éxito en la Gimnasia Artística (tabla nº 134, ver pág. 390).

#### **2.4.3.2.- Gimnasia Rítmica Deportiva.**

Respecto a la influencia del clima motivacional y de las orientaciones de meta sobre:

**La Estima Corporal:** la orientación a la tarea actuó como el mejor predictor, indicando que la estima corporal es mayor cuando las gimnastas de Rítmica están orientadas a la tarea (tabla nº 135, ver pág. 391).

**La Autoestima Global:** el clima de implicación a la tarea actuó como el mejor predictor, indicando que la autoestima global de las gimnastas de Rítmica es mayor cuando existe un clima de implicación a la tarea y es menor cuando el clima de implicación al ego es mayor (tabla nº 136, ver pág. 393).

**La Diversión en el Deporte:** el clima de implicación a la tarea actuó como el mejor predictor, indicando que cuando las gimnastas de Rítmica están orientadas a la tarea y el clima no es de implicación al ego la diversión es mayor (tabla nº 137, ver pág. 394).

#### FUENTES DE STRESS:

**La Preocupación respecto al Resultado:** la orientación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que cuando las gimnastas están orientadas al ego y el clima es de implicación al ego o a la tarea es cuando están más preocupadas por el resultado (tabla nº 138, ver pág. 395).

#### CREENCIAS SOBRE LAS CAUSAS DEL ÉXITO:

**La Apariencia:** el clima de implicación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que cuando las gimnastas están orientadas a la tarea y mayor es el clima de implicación al ego mayor es la creencia de que la apariencia es la causa del éxito en la Gimnasia Rítmica (tabla nº 139, ver pág. 396).

**El Esfuerzo:** la orientación a la tarea actuó como el mejor predictor, indicando que cuanto mayor es la orientación a la tarea mayor es la creencia de que el esfuerzo es la causa del éxito en la Gimnasia Rítmica (tabla nº 140, ver pág. 397).

**La Superioridad:** la orientación al ego actuó como el mejor predictor, indicando que tanto cuando las gimnastas están orientadas al ego como cuando están orientadas a la tarea las gimnastas de Rítmica creen que la superioridad es la causa del éxito en la Gimnasia Rítmica (tabla nº 141, ver pág. 398).

### 3.- CONCLUSIONES.

Un examen global de los resultados obtenidos permite para finalizar destacar las siguientes conclusiones:

1.- Respecto a la hipótesis 1 sobre la relación que existe entre la categoría de las gimnastas y otras variables antropométricas y de historial deportivo, tanto para la Artística como para la Rítmica se confirma totalmente puesto que a medida que las gimnastas evolucionan en las diferentes categorías de edad encontramos que el peso, la talla, las horas de entrenamiento semanales, la edad de comienzo a practicar gimnasia y la edad de comienzo a competir en gimnasia también experimentan un aumento.

2.- La hipótesis 2 se confirma prácticamente en su totalidad para la Gimnasia Artística ya que a mayor nivel de rendimiento, las horas de entrenamiento semanales, los años de experiencia practicando y los años de experiencia compitiendo van aumentando. Sin embargo, en cuanto a los años de experiencia practicando Gimnasia Artística los resultados van en dirección contraria ya que el nivel de rendimiento bajo supera ligeramente al nivel medio/bajo. Esta hipótesis se confirma parcialmente para la Gimnasia Rítmica debido a que respecto a las horas de entrenamiento semanales para el único nivel de rendimiento que no se confirma es para el nivel bajo, ya que éste entrena más horas que los niveles medio y medio/bajo. Respecto a los años de práctica y a los años de experiencia en la competición de Rítmica tampoco encontramos el apoyo esperado debido a que los niveles medio/bajo y bajo tienen mayor número de años de práctica y también de experiencia en la competición que el nivel de rendimiento medio.

3.- La hipótesis 3 A se confirma parcialmente tanto en la Gimnasia Artística como en la Gimnasia Rítmica. Encontramos apoyo a que cuando las gimnastas perciben un clima de implicación en la tarea tienen una alta estima corporal, una alta autoestima global, se divierten más practicando gimnasia y sus índices de stress son bajos. Sin embargo la relación entre el clima de implicación a la tarea y los índices de stress no van totalmente en la dirección esperada puesto que aunque encontramos que el clima de implicación en el ego y la orientación al ego son los que presentan relaciones positivas claras con los índices de stress, el clima de implicación a la tarea no "elimina" el stress , especialmente en el caso de la Rítmica ( no se observa que a mayor clima de implicación a la tarea menores sean los índices de stress. Incluso aparece una relación en sentido opuesto de lo esperado ya que en el caso de la Gimnasia Rítmica el clima de implicación a la tarea está relacionado positivamente con la preocupación por los resultados).

4.- La hipótesis 3 B se confirma prácticamente en su totalidad para la Gimnasia Artística puesto que cuando las gimnastas perciben un clima de implicación al ego tienen una estima corporal pobre, una baja autoestima global, se divierten poco practicando Gimnasia Artística y sus índices de stress son altos, mostrando alta preocupación respecto al resultado y alto miedo al fracaso . Para la Gimnasia Rítmica esta hipótesis se confirma parcialmente. Sí que encontramos en la línea de lo esperado que cuando el clima es de implicación al ego la autoestima global es baja, las gimnastas se divierten poco practicando Gimnasia Rítmica y la preocupación por los resultados es alta. Sin embargo no aparece baja estima corporal, ni manifiestan preocupación por la preparación, ni por el miedo al fracaso.

5.- La hipótesis 4 A se confirma parcialmente tanto para el grupo de Gimnasia Artística como para el de Gimnasia Rítmica. En los dos casos encontramos apoyo para la relación entre la orientación a la tarea y la creencia de que el esfuerzo es la causa del éxito. Sin embargo también observamos que en la

## Capítulo VI

Gimnasia Artística las gimnastas que están orientadas a la tarea consideran que la superioridad es la causa del éxito y que en la Gimnasia Rítmica, las gimnastas orientadas a la tarea consideran que el éxito está relacionado con la superioridad y la apariencia.

6.- La hipótesis 4 B se confirma en su totalidad tanto en el grupo de Gimnasia Artística como en el grupo de Gimnasia Rítmica ya que encontramos que cuando las gimnastas están orientadas al ego creen que el éxito se consigue a través de la apariencia y la superioridad.

7.- La hipótesis 4 C se confirma parcialmente para la Gimnasia Artística y para la Gimnasia Rítmica ya que cuando las gimnastas perciben un clima de implicación en la tarea creen que el éxito se consigue a través del esfuerzo. Además del esfuerzo también consideran que el éxito se consigue a través de la superioridad.

8.- La hipótesis 4 D se cumple en su totalidad ya que cuando las gimnastas perciben un clima de implicación en el ego creen que el éxito se consigue a través de la apariencia y de la superioridad.

9.- La hipótesis 5 en nuestro estudio se confirma totalmente ya que la estima del cuerpo de las gimnastas tanto de Artística como de Rítmica está relacionada con su peso, de forma que a menor peso, mayor estima corporal.

10.- En la hipótesis 6 se encuentra apoyo para la Gimnasia Rítmica pero no para la Gimnasia Artística. Únicamente en la Gimnasia Rítmica encontramos que las gimnastas del nivel de rendimiento más bajo son las que más se divierten.

11.- La hipótesis 7 se confirma totalmente ya que los niveles de rendimiento medios son los que presentan mayores índices de stress tanto para la Artística como para la Rítmica.

A lo largo de la investigación hemos podido observar que tanto las variables de las orientaciones disposicionales y las situacionales de las perspectivas de meta nos posibilitan un mejor conocimiento sobre el bienestar psicológico de las gimnastas. A continuación destacaremos lo más importante en cada una de las dos modalidades.

#### **En la Gimnasia Artística:**

- 1.- Cuando las gimnastas tienen una baja orientación al ego y el clima motivacional percibido tiene una baja implicación en ego y alta en tarea la estima corporal es mayor.
- 2.- Cuando el clima de implicación a la tarea es alto y el clima de implicación al ego es bajo la autoestima global es mayor.
- 3.- Cuando el clima de implicación al ego es bajo y el clima de implicación a la tarea es alto la diversión es mayor.
- 4.- Cuando las gimnastas están orientadas al ego los índices de stress referidos a una preocupación por la preparación son altos.
- 5.- Cuando las gimnastas están más orientadas o bien al ego o bien a la tarea y el clima percibido es de implicación al ego entonces la preocupación por el resultado es mayor.



- 6.- Cuando el clima motivacional percibido es un clima de implicación al ego el miedo al fracaso es alto.

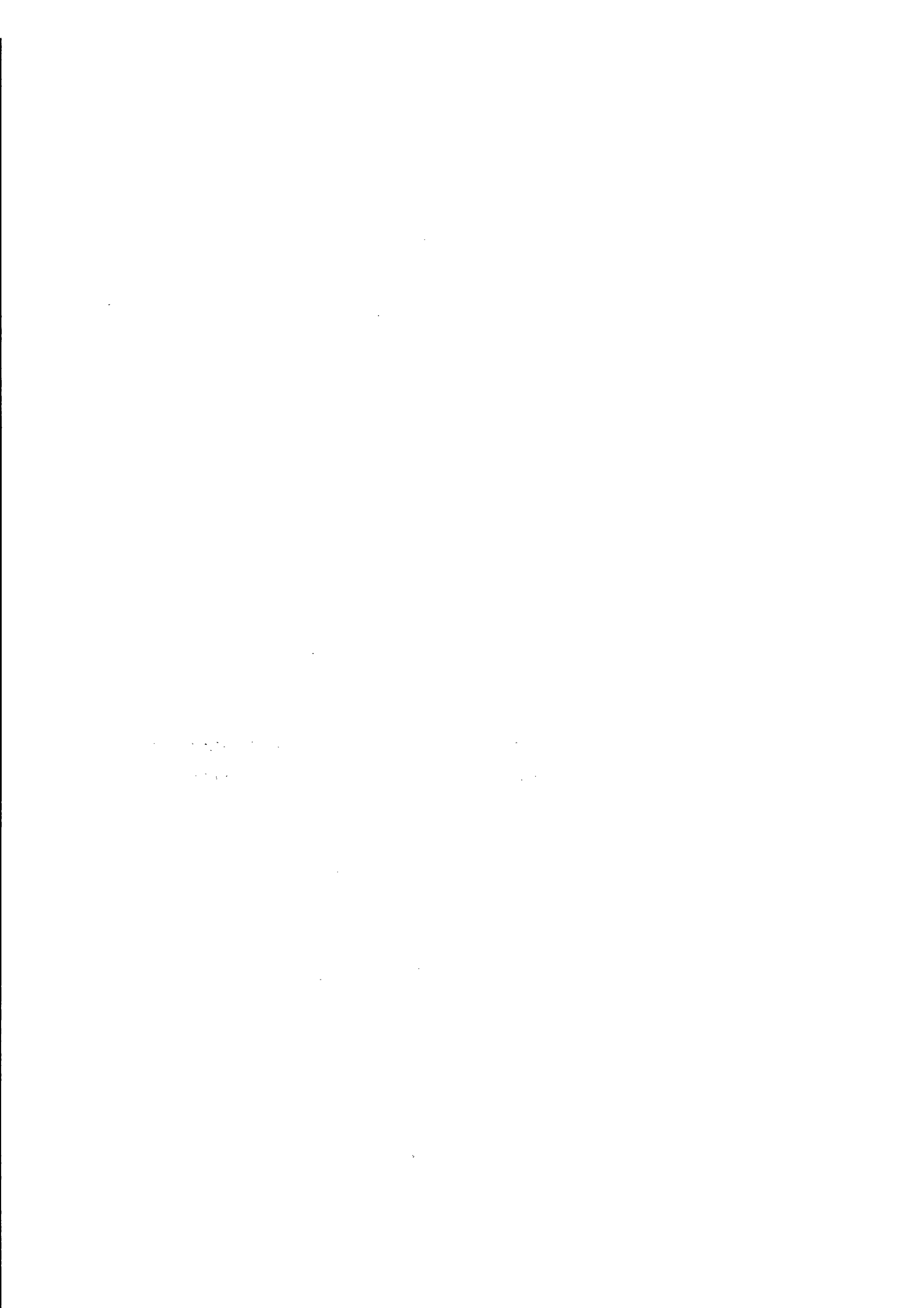
**En la Gimnasia Rítmica:**

- 1.- Cuando las gimnastas están orientadas a la tarea la estima corporal es mayor.
- 2.- Cuando el clima de implicación a la tarea es alto y el clima de implicación al ego es bajo la autoestima global es mejor.
- 3.- Cuando el clima de implicación al ego es bajo y las gimnastas están orientadas a la tarea, la diversión es mayor.
- 4.- Cuando las gimnastas están orientadas al ego y el clima percibido es o bien de implicación al ego o bien de implicación a la tarea, la preocupación por el resultado es mayor.

Cabe señalar que prácticamente con independencia de las orientaciones disposicionales y situacionales de las perspectivas de meta, tanto las gimnastas de Artística como las de Rítmica están preocupadas por los resultados.

Finalmente queremos destacar que las características del presente trabajo son claramente descriptivas y que los datos obtenidos han dejado abiertas muchas preguntas que deberán ser contestadas en futuros trabajos de investigación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Alonso, C., Boixadós, M. & Cruz, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 135-146.
- Ames, C. (1984a). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, (pp.177-207). New York Academic Press.
- Ames, C. (1984b). Achievement Attributions and Self-Instructions under Competitive and Individualistic Goal Structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478 - 487.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C.Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.161-175).Champaign, Illinois: Human Kinetics Publ.,
- Ames, C., & Ames. R. (1981). Systems of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418.
- Ames, C., & Ames. R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535 - 556.
- Ames, C., Ames. R., & Felker (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1 - 8.

## Referencias Bibliográficas

- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mother's Beliefs About the Role of Ability and Effort in School Learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409 - 414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260 - 267.
- Antón, L., & López, J. (1989). La formación y aprendizaje de la técnica y la táctica. *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Colección Unisport. Junta de Andalucía. Málaga.
- Balaguer, I. (1994). Entrenamiento psicológico en el deporte. Albatros. Valencia.
- Balaguer, I. (1998). Self-concept, physical activity, and health among adolescents. 24 th International Congress of Applied Psychology. San Francisco, E.E.U.U.
- Balaguer, I., & Atienza, F. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts medicina de l' esport*. Vol. XXXI, nº 122, 285-300.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Balaguer, I., Crespo, M., & Duda, J.L. (1996). The relationship of motivational climate and athletes' goal orientations to perceived/preferred leadership style. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, supplement, 513.
- Balaguer, I., & García-Merita, M. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*. Vol. 1, 3-26.

- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J.L., & Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario del clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del deporte*, 11, 41-57.
- Balaguer, I., Mayo, C., & Atienza, F. (1997). Análisis de las propiedades psicométricas del Inventario de Creencias sobre las Causas del Éxito en el deporte aplicado a equipos de balonmano femenino de élite. VI Congreso Nacional de Psicología del Deporte. Las Palmas de Gran Canaria. Marzo 97.
- Balaguer, I., Mayo, C., Atienza, F., & Duda, J.L. (1997). Factorial Validity of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in the case of Spanish elite female handball teams, NASPSPA. *Abstracts Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, supplement, 527.
- Bartolomei, G., & Valente, A. (1988). Body image, self-image and sport: A study with a sample of adolescent basketball. *Movimento*, 4 (1), 39-46.
- Ben-Scholomo, L.S., & Short, M.A. (1986). The effects of physical conditioning on selected dimensions of self concept in sedentary females. *Occupational Therapy in Mental Health*, 5 (4), 27-46.
- Bertsch, J., & Feraud, C. (1982). Gymnastique Rythmique Sportive sous-produit on trésor pédagogique?. *Revue Education Physique et port (EPS)*, nº 174, 23-27 y nº 175, 44-49.
- Beyer, E. (1.992). Diccionario de las ciencias del deporte. Unisport. Málaga.

## Referencias Bibliográficas

- Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., & Fox, K. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health, 12*, 49-55.
- Blasco, M.P. (1997). *Beneficios psicológicos de la práctica deportiva en estudiantes universitarios valencianos*. Tesis doctoral sin publicar. Universitat de València.
- Blasco, M.P., García-Merita, M.L., Balaguer, I., Atienza, F.L., & Guallar, A. (1993). La práctica deportiva: su relación con la imagen corporal, la percepción de la habilidad física y la autoestima. *II Conferencia Internacional de Intervención Psicológica y Desarrollo Humano: Intervención Educativa y Comunitaria*. Valencia.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En J.P. Robinson, P.R. Shaver y L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic Press.
- Boscher, R.J. (1993). Running and mixed physical exercise with depressed psychiatric patients. *International Journal of Sport Psychology, 24*, 170-184.
- Boyd, M., & Yin, Z. (1996). Cognitive-affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants. *Adolescence, 31* (122), 283-295.
- Bracken, B.A. (1992). *Multidimensional Self-concept scale*. Austin, TX: Pro-Ed.

## Referencias Bibliográficas

- Bracken, B.A. (1996). Clinical Applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York, John Wiley & Sons.
- Brinthaupt, T.M., & Erwin, L.J. (1992). Reporting about the self: Issues and implementations. En T.M. Brinthaupt y R.P. Lipka (1985). *The self: Definitional and methodological issues*. Albany: State University of New York Press.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1992). *Psicología del cuerpo*. Herder-Biblioteca de Psicología. Barcelona.
- Burnett, P.C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the schools*, 31, 164-171.
- Burton, D. (1988). Do anxious swimmers swim slower. Reexamining the elusive anxiety-performance relationship. *Journal Sport Exercise*, 10, 45-61.
- Burton, D. (1989). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 2, 105-132.
- Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.



## Referencias Bibliográficas

- Butler, R. (1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and non-competitive conditions: A developmental study. *Child development*, 60, 562-570.
- Byrne, B.M. (1996). Measuring self-concept across the life span: Issues and Instrumentation. Washington: APA.
- Cagigal, J.M. (1979). Cultura intelectual y Cultura Física. *Rev. Citius, Altius, Fortius*. XVII-XVIII, 1-4, 25-51. Madrid. Comité Olímpico Español.
- Carver, C., & Scheier, M. (1982). Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18, 184-200.
- Cassagne, M. (1990). *Gymnastique rythmique sportive*. París. Amphora.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral sin publicar. Valencia: Universitat de València.
- Cervelló, E., Escartí, A., & Guzmán, J. (1995). Estudio predictivo de las metas de logro en un grupo de atletas a través del clima motivacional que éstos perciben. En E. Antón (Ed.), V Congreso Nacional de Psicología del Deporte, (pp. 82-90), Valencia: Universitat de València.
- Chaumeton, N., & Duda, J.L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose?: The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11, 157-174.

- Chi, L., & Duda, J.L. (1995). Multi-sample confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 91-98.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Covey, L.A., & Feltz, D.L. (1991). Physical activity and adolescent female psychological development. *Journal of young and adolescence*, 20 (4), 463-474.
- Covington, M.V. (1984). The Motive for Self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*, Vol. 1 Student Motivation, 77-113, San Diego C.A. Academic Press.
- Crespo, M. (1995). *El liderazgo en el tenis*. Tesis doctoral sin publicar. Valencia: Universitat de València.
- Crespo, M. & Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.) *Entrenamiento psicológico en el deporte: principios y aplicaciones*. (pp. 17-59). Valencia: Albatros.
- Crespo, M., Balaguer, I., & Atienza, F. (1994). Análisis psicométrico de la versión española de la escala de liderazgo para deportes de Chelladurai y Saleh en la versión entrenadores. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 4, 1, 5-23.
- Crespo, M., Balaguer, I., & Atienza, F. (1995). Propiedades psicométricas y análisis factorial de la adaptación al tenis del cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ). Póster presentado en el V

## Referencias Bibliográficas

*Congreso Nacional de Psicología del Deporte*. Valencia.

Cruz, J., & Cantón, E. (1992). Desarrollo histórico y perspectivas de la psicología del deporte en España. *Revista de Psicología del Deporte*, nº 1, 53-61.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Josey-Bass.

Damon, W., & Hart, D. (1980). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.

Davidson, R.J., & Schwartz, G.E. (1976). The psychobiology of relaxation and related states; A multi-process theory. En D.I. Mostofsky (Ed.), *Behavior control and modification of psychological activity*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice hall, 339-442.

Davis, C., & Cowles, M. (1991). Body image and exercise: a study of relationships and comparisons between physically active men and women. *Sex Roles*, 25 (1-2), 33-44.

Davis, C., Elliot, S., Dionne, M., & Mitchell, I. (1991). The relationship of personality factors and physical to body satisfaction in men. *Personality and Individual Differences*, 12 (7), 689-694.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol.13 (pp.39-80). New York: Academic Press.

- Dientsbier, R.A. (1989). Arousal and psychological toughness: Implications for mental and physical health. *Psychological Review*, 96, 84-100.
- Duda, J.L. (1987). Toward a developmental theory of a child's motivation in sport. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 9, 130 - 145.
- Duda, J.L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J.L. (1989a). Goal perspectives and behavior in sport and exercise settings. En C. Ames & M. Maehr (Ed.), *Advances in motivation and achievement* Vol. 4, (pp. 81-115). Greenwich, CT:JAI.
- Duda, J.L. (1989b). Goal perspectives participation and persistence in sport participants. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.
- Duda, J.L. (1989c). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high schools athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. En G C. Roberts (Ed.), *Motivation In Sport and Exercise*, (pp. 57 - 91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (1993a). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R.Singer, M. Murphey & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research of sport psychology*, (pp.421-436). New York: Macmillan.

## Referencias Bibliográficas

- Duda, J.L. (1993b). A goal perspective theory of meaning and motivation in sport. Ponencia presentada en el *VIII Congreso Mundial de Psicología del Deporte*, Lisboa. Portugal.
- Duda, J., & Bernardot, D. (in press). Variations in the motivational climate and psychological and energy balance precursors to the development of eating disorders. Purdue University.
- Duda, J.L, Chi, L., & Newton, M. (1990). Psychometric characteristics of the TEOSQ. Paper presented at the annual meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, University of Houston, TX.
- Duda, J.L, Chi, L., Newton, M., Walling, M., & Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 62, 40-63.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1989). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Psychometric properties. Manuscrito sin publicar.
- Duda, J., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, nº 3, 290-299.

## Referencias Bibliográficas

- Duda, J.L., Olson, L.K., & Templin, T.J. (1991). The relationships of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79.
- Duda, J.L., & White, S.A. (1992). Goal Orientations and beliefs About the Causes of Sport Success Among Elite Skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- Duda, J.L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. En J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measures*. Morgantown, WV: FIT Press.
- Duffy, E. (1972). Activation. En N.S. Greenfield y R.A. Sternbach. *Handbook of Psychology*. Holt, Rinehart y Winston. New York.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S., & Elliot, E.S.(1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*, (4 edición) Vol.4: Socialization, personality and social development (pp. 643 - 691). New York: Wiley.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95, 256 - 273.
- Eiser, C., Eiser, J.R., & Havermans, T. (1995). The measurement of self-esteem: practical and theoretical considerations. *Personality and individual differences*, 18, 3, 429-432.
- Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5 - 12.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae(Eds.), *Policies for America's public schools*, (pp.89 –

## Referencias Bibliográficas

126). Norwood,NJ: Ablex.

Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol.3, (pp.259 – 295). New York: Academic Press.

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

Escartí, A., & Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte: principios y aplicaciones*, (pp.61-90). Valencia: Albatros.

Escartí, A., Cervelló, E., & Guzmán, J. (1994). Relationship between the subjective perception of the achievement goals orientation of the "other significatives" and the own orientation: A Spanish perspective. Comunicación presentada en el *XXIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada*, Madrid.

Escartí, A., Cervelló, E., & Guzmán, J. (1996). Relaciones entre la percepción de las metas, de los otros significativos y la orientación de metas de adolescentes deportistas de competición. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 27-42.

Ewing, M.E., Roberts, G.C., & Pemberton,C.L. (1985). A developmental look at children's goals for participation in sport. Unpublished manuscript. University of Illinois.

Federación Española de Gimnasia (1996). Normativa técnica de Gimnasia Rítmica Deportiva para las competiciones del año 1996. Madrid. F.E.G.

## Referencias Bibliográficas

- Federación Española de Gimnasia (1998). Normativa técnica de Gimnasia Rítmica Deportiva para las competiciones del año 1998. Madrid. F.E.G.
- Federación Española de Gimnasia (1996). Normativa técnica de Gimnasia Artística Deportiva Femenina para las competiciones del año 1996. Madrid. F.E.G.
- Federación Española de Gimnasia (1998). Normativa técnica de Gimnasia Artística Deportiva Femenina para las competiciones del año 1998. Madrid. F.E.G.
- Federación Internacional de Gimnasia (1997). Código de puntuación de Gimnasia Rítmica Deportiva. Madrid. F.E.G.
- Federación Internacional de Gimnasia (1997). Código de puntuación de Gimnasia Artística Deportiva Femenina. Madrid. F.E.G.
- Federación Internacional de Gimnasia (1997). Código de puntuación de Gimnasia Artística Deportiva Masculina. Madrid. F.E.G.
- Felker, D.W., & Kay, R.S. (1971). Self-concept, sports interests, sports participation, and body type of seventh and eighth-grade boys. *Journal of Psychology*, 78, 223-228.
- Figen, C. (1990). Body image satisfaction in Turkish adolescents. *Adolescence*, 25 (98), 409-413.
- Finkenberg, M.E., DiNucci, J.M., McCune, S.L., & McCune E.D. (1993). Body esteem and enrollment in classes with different levels of physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 76 (3), 783-792.
- Fitts, W.H. (1972). The self-concept and behavior: overview and supplement. *Research Monograph No. VII*. Tennessee: Nashville.



## Referencias Bibliográficas

- Gano-Overway, L.A., & Duda, J.L. (1996). Goal perspectives and their relationship to beliefs and affective responses among african and anglo American athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, (Suppl.), S138.
- García Ferrando, M. (1.991). Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica. Madrid: Alianza deporte.
- García-Merita, M., Miguel, M., & Fuentes, I. (1991). Psicofisiología Clínica: Depresión y Esquizofrenia. Valencia: Promolibro.
- García-Merita, M., Blasco, M.P., Atienza, F.L., Balaguer, I., Castillo, I., Calero, A., & Pons, D. (1994). Evaluación de la imagen corporal en los estudiantes de enseñanza secundaria. *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela.
- Gardner, F. (1995). The coach and the team psychologist: An integrated organizational model. En S.M. Murphy (Ed.) *Sport Psychology Interventions* (pp. 147-175). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Garner, D.M., & Garfinkel, P.E., & Moldofsky, H. (1978). Perceptual experiences in anorexia nervosa and obesity. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 23, 249-263.
- Gill, D.L., Gross, J.B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sport. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Goldberg, C., & Shephard, R.J. (1982). Personality profiles of disabled individuals in relation to physical activity patterns. *Journal of Sports Medicine*, 22, 477-484.
- Gottesfeld, H. (1962). Body and self-cathexis of super-obese patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 6, 177-183.

- Gould, D., & Horn, T. (1984). Participation motivation in young athletes. In J. Silva & R. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport*, (pp. 359-370). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D., Horn, T., & Spreemann, J. (1983). Sources of Strees in Junior Elite Wrestlers. *Journal of Sport Psychology*, 5, 159-171.
- Gould, D., Petlichkoff, L., Somons, H., & Vevera, M. (1987). The relationship between Competitive State Anxiety Inventory-2 subscales and pistol shooting performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9, 33-42.
- Gould, D., Weiss, M., & Weinberg, R. (1981). Psychological characteristics of successful and nonsuccessful Big Ten wrestlers. *Journal of Sport Psychology*, 3, 69-81.
- Gran Enciclopedia Larousse*. (1991). Barcelona. Planeta. 3ª edición.
- Gray, H. (1977). Social aspects of body image: perception of normalcy of weight and affect of college undergraduates. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 1035-1040.
- Greendorfer, S.L., y Lewko, J. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Reseach Quarterly*, 49, 146-152.
- Grosser, M., & Neumaier, A. (1986). Técnicas de entrenamiento. Barcelona. Martínez Roca.
- Guivernau, M., & Duda, J. (1994). Psychometric properties of a spanish version of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and Beliefs About the Causes of Success Inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- Hall, H.K., & Earles, M. (1995). Motivational determinants of interest and perceptions of success in school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, (Suppl.), S57.

## Referencias Bibliográficas

- Hall, H.K., & Kerr, A.W. (in press). Motivational antecedents of pre-competitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*.
- Hallinan, C.J., & Schuler, P.B. (1993). Body-sape perceptions of ederly women exercicers and non exercisers. *Perceptual and Motor Skills*, 77 (2) , 451-456.
- Hanson, D.L. (1967). Response to participation in little league baseball competition as determined by telemetry. *Reseach Quarterly*, 38, 384-388.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). Manual for The Self-Perception Profile for Children. University of Denver, Co.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the formation, maintenance, and enhancement of the self-concept. En J. Suls y A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary Topics in Developmental Psuchology*. New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1988). Manual for The Self-Perception Profile for Adolescent. University of Denver, Co.

## Referencias Bibliográficas

- Harter, S. (1990a). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. En R.J. Sternberg y J.J. Kolligian (Eds.), *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Self and identity development. En S.S. Feldman y G.R. Elliot (Ed.), *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York, John Wiley & Sons.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 55, 1969-1982.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayhurst, B. (1983). *Gimnasia Artística*. Barcelona. Parramón.
- Heinss, M. (1984). *Gimnasia Rítmica Deportiva para niñas*. Buenos Aires. Stadium.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. Inde.
- Heyman, S. (1982). Comparisons of successful and unsuccessful competitors: A reconsideration of methodological questions and data. *Journal of Sport Psychology*, 3, 295-300.
- Higgenson, D. (1985). The influence of socializing agents in the female sport-participation process. *Adolescence*, 20, 73-82.

## Referencias Bibliográficas

- Highlen, P.S., & Bennett, B.B. (1979). Psychological characteristics of successful and unsuccessful elite wrestlers: An exploratory study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 123-137.
- Hom, H., Duda, J.L., & Miller, A. (1991). Goals, beliefs and intrinsic interest among youth sport participants. Paper submitted for publication.
- Hom, H., Duda, J.L., & Miller, A. (1993). Correlates of Goal Orientations Among Young Athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- Hughes, H.M. (1984). Measures of self-concept and self-esteem for children ages 3-12 years: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 4, 657-692.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza EMECE.
- Imm, P.S., & Pruitt, J. (1991). Body shape satisfaction in female exercisers and nonexercisers. *Women and Health*, 17 (4), 87-96.
- Jagacinski, C.M., & Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of effort and ability and related affects in task-involvement and ego-involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- Jagacinski, C.M., & Nicholls, J.G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: the impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 107 - 114.

## Referencias Bibliográficas

- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Chicago: Enciclopedia Britannica.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt & Co.
- Johnson, C.N., & Wellman, H.M. (1979). Children's developing understanding of mental verbs: remember, know and guess. *Child development*, 51, 1095-1102.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Krane, V., & Williams, J.M. (1987). Performance and somatic anxiety, cognitive anxiety and confidence changes prior the competition. *Journal of Sport Behavior*, 10, 47-56.
- Kroll, W. (1980). The stress of high performance athletics. In P. Klavara & V.L. Daniel (Eds.), *Coach, athlete, and the sport psychologist* (2<sup>nd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Landers, D.M. (1980). The arousal performance relationships revisited. *Research Quarterly*, 51, 77-90.
- Landers, D.M., & Boutcher, S.H. (1986). Arousal-performance relationships. En J. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology*, (pp. 163-183). Palo Alto.
- Lazarus, R.S., & Averill, J.R. (1972). Emotion and cognition: With special reference to anxiety. En C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: current trends in theory and research*. Academic.

## Referencias Bibliográficas

Le Camus, C. (1982). *La Gymnastique rythmique sportive et sa valeur éducative*. Paris. Librairie philosophique J. Vrin.

Leguet, J. (1985). *Actions motrices en gymnastique sportive*. Paris. Vigot.

Lerner, R.M., & Karabenick, S.A., & Stuart, J.L. (1973). Relations among physical attractiveness, body attitudes and self-concept in male and female college students. *Journal of Psychology*, 85, 119-129.

Lerner, R.M., & Orlos, J.B., & Knapp, J.R. (1976). Physical attractiveness, physical effectiveness, and self-concept in late adolescents. *Adolescence*, 11, 313-326.

Littman, R.A. (1958). Motives: History and causes. En M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.

Lochbaum, M.R., & Roberts, G.C. (1993). Goal Orientations and Perceptions of the Sport Experience. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 15, 160-171.

Lowe, R., & McGrath, J.E. (1971). Stress, arousal and performance: Some findings calling for a new theory. Project report, AF 1161-67, AFOSR.

Lloyd, L., & Fox, K.R. (1990). *The effect of contrasting interventions on the exercise achievement orientation and motivation of adolescent girls*. Paper presented at The British Association for the Sport Sciences, Cardiff, Wales.

Lloyd, L., & Fox, K.R. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12 - 16.

Maehr, M.L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a theory in personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student Motivation* Vol. 1, 115 - 144, New York: Academic Press.

Maehr, M.L., & Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington Books, Lexington, M.A.

- Maehr, M.L., & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N.Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology*, (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Marsh, H.W. (1986). Global self-esteem: Its relation to weighted averages of specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H.W. (1987). The hierarquical structure of self-concept and the application of hierarquical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H.W. (1992a). Self Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H.W. (1992b). Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H.W. (1992c). Self Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.



## Referencias Bibliográficas

- Marsh, H.W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York, John Wiley & Sons.
- Martens, R. (1977). *Sports Competition Anxiety Test*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R.S., Bump, L.A., & Smith, D. (1990). The development of the competitive state anxiety inventory-2 (CSAI-2). In R. Martens, R.S. Vealey, & D. Burton (Eds.), *Competitive anxiety in sport*, (pp. 117-190). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Vealey, R.S., & Burton, D. (1991). *Competitive anxiety in sport*. Human Kinetics Books. Champaign, Illinois.
- Mayo, C. (1997). *El liderazgo en los deportes de equipo: balonmano femenino*. Tesis doctoral sin publicar. Valencia: Universitat de València.
- Mayo, C., Balaguer, I., & Atienza, F. (1997). Validez factorial de las escalas de liderazgo de Chelladurai y Saleh (1980) en jugadoras de equipos de balonmano femenino de élite. *VI Congreso Nacional de Psicología del Deporte*. Las Palmas de Gran Canarias, 19-22 de Marzo.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

## Referencias Bibliográficas

- Miller, A. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529 - 538.
- Mendelson, B. K., & White, D. R. (1982). Relation between body-esteem and self-esteem of obese and normal children. *Perceptual and motor Skills*, 54, 899-905.
- Mendizabal, S. (1986). *Iniciación a la Gimnasia Rítmica*. Vol. 1. Madrid. Gymnos.
- Mendizabal, S. (1988). *Iniciación a la Gimnasia Rítmica*. Vol. 2. Madrid. Gymnos.
- Mullener, N., & Laird, J.D. (1971). Some developmental changes in the organization of self-evaluations. *Developmental Psychology*, 5, 233-236.
- Newton, M. (1994) *The effect of differences in perceived motivational climate and goal orientations on motivational responses of female volleyball players*. Tesis doctoral sin publicar. Purdue University, IN.
- Newton, M., & Duda, J.L. (1993). Elite adolescents athletes achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 437-448.
- Newton, M., & Duda, J.L. (1997). The Perceived Motivational Climate in Sport questionnaire-2: A test of the hierarchical factor structure. Manuscript submitted for publication.
- Newton, M., & Walling, M.D. (1995). Goal orientations and beliefs about success among Senior Olympic Games participants. *Journal of Sport and exercise*

## Referencias Bibliográficas

*Psychology*, 16 (Suppl.), S23.

Nicholls, J.G. (1984a). Conceptions of ability and achievement motivation. R. Amen y C. Ames. (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, Vol. 1. (pp.39 – 73). San Diego, CA: Academic Press, INC.

Nicholls, J.G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nicholls, J.G. (1995). Lo general y lo específico en el desarrollo y expresión de la motivación de logro. En G.C. Roberts (Ed.) *Motivación en el deporte y el ejercicio*, (pp. 57-84). Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao.

Nicholls, J.G., & Miller, A. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.

Nicholls, J.G., & Miller, A. (1984a). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. En J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation*, (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.

Nicholls, J.G., & Miller, A. (1984b). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development*, 55, 1990-1999.

## Referencias Bibliográficas

- Nicholls, J., Patashnick, M., & Nolen, S.B. (1985). Adolescents theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Novick, N., Cauce, A.M., & Grove, K. (1996). Competence Self-Concept. . En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York, John Wiley & Sons.
- O,Farrill, A., & Santos, A. (1982). Gimnasia Rítmica Deportiva. Vol 1 y 2. La Habana: Stadium.
- Ostrow, A. C. (1996). Directory of Psychological Tests in the Sport and Exercise Sciences. Second Edition. Fitness Information.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). The self-system: Developmental changes between and within self-concepts. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbam Associates.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a Questionnaire to Measure Achievement Orientations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential Perceptual and Motivational Patterns When Different Goals are Adopted. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A., & Duda, J.L. (1992). Goal perspectives and motives for participation in physical education among adolescent Greek students. Unpublished manuscript.

## Referencias Bibliográficas

- Parlebás, P. (1989). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Cuadernos técnicos. Unisport. Junta de Andalucía. Málaga.
- Pasman, L., & Thompson, J.K. (1988). Body image and eating disturbance in obligatory runners, obligatory weightlifters and sedentary individuals. *International Journal of eating disorders*, 76, 86, 759-769.
- Passer, M.W. (1981). Children in sport: Participation motives and psychological stress. *Quest*, 33, 231-244.
- Passer, M.W. (1982). Psychological stress in youth sports. In R. A. Magill, M.J. Ash, & F.L. Smoll (Eds.), *Children in sport: A contemporary anthology* (2<sup>nd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Peiró, C. (1996). *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia*. Tesis doctoral sin publicar. Valencia: Universitat de València.
- Pierce, W.J., & Stratton, R.K. (1981). Perceived sources of stress in youth sports participants. In G.C. Roberts & D.M. Landers (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport*, 1980. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Piers, E.V., & Harris, D. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Pons, D. (1991). *Estado actual de la investigación sobre ansiedad en deportes de competición*. Mimeo. Tesis de Licenciatura. Valencia: Universidad de Valencia.

- Pons, D. (1994). *Un estudio sobre la relación entre la ansiedad y el rendimiento en jugadores de golf*. Mimeo. Tesis Doctoral. Valencia:Universidad de Valencia.
- Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M.L. (1991). Evaluación de la ansiedad en los deportes de competición a través de autoinformes. *III Congreso de Evaluación Psicológica*. Barcelona.
- Pons, D., & García-Merita, M.L. (1994). La ansiedad en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia. Albatros.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Vigésimo primera edición. Madrid.
- Roberts, G.C. (1984). Achievement motivation in children's sport. En J.G.Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*, Vol 3, 252-282. Greenwich Ct.: Jai Press.
- Roberts, G.C. (1991). La motivación en el deporte infantil. *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 1 (1), 7-24.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. En G.C.Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, (pp. 3-29). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publicers.
- Roberts, G.C., & Balague, G. (1989). The development of a social cognitive scale of motivation. Comunicación presentada en el *VII Congreso mundial de psicología del deporte*, Singapur.

## Referencias Bibliográficas

- Roberts, G.C., & Balague, G. (1991). The development and validation of the perception of Success Questionnaire. Comunicación presentada en el Congreso FEPSAC, Colonia, Alemania.
- Roberts, G.C., Hall, H., Jackson, S., Kimiecik, J.C., & Tonymon, P. (1990). Goal orientations and perceptions of sport experience. Paper presented at the meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, San Antonio, TX.
- Roberts, G.C., & Treasure, D.C. (1992). Children in Sport. *Sport Science Review*, 1, 46 - 64.
- Roberts, G.C., & Treasure, D.C. (1995). Achievement Goals, Motivational Climate and achievement Strategies and Behaviours in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64 - 80.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., & Hall, H.K. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Rojo Sierra, M. (1988). La percepción corporal (Eidosoma). Fundamentos de las técnicas de relajación (Sofronesis). Valencia. Nau Llibres.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Sage, G. (1980). Parental influence and socialización into sport for male and female intercollegiate athletes. *Journal of Sport and Social Issues*, 49, 1-13.

- Sallade, J. (1973). A comparison of the psychological adjustment of obese vs non-obese children. *Journal of Psychosomatic Research*, 17, 89-96.
- Salusso, C.J., & Schwarzkopf, R.J. (1991). Sex differences in body-cathexis associated with exercise involvement. *Perceptual and Motor Skills*, 73 (1), 139-145.
- Salvini, A., Luparelli, D., & Biondo, R. (1987). Self-image and sports therapy: study of a group of hemophiliac adolescents. *Movimento*, 3 (1), 26-29.
- Sapp, M., & Haubenstricker, J. (1978). Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sports programs in Michigan. Paper presented at American Alliance for Health Education, Recreation & Dance Conference, Kansas City.
- Scanlan, T. (1988). Social evaluation and the competitive process: A developmental perspective. En F.L.Smoll, R.A.Magill y M.J.Ash (Eds.), *Children in Sport*, (pp. 135 – 148). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., Simons, J.P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Scanlan, T.K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of the competitive sport experience for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35.
- Scanlan, T. K., & Passer, M.W. (1978). Factors related to stress among male youth sports participants. *Medicine and Science in Sports*, 10, 103-108.



## Referencias Bibliográficas

- Scanlan, T. K., & Passer, M.W. (1979). Sources of competitive stress in youth female athletes. *Journal of Sport Psychology, 1*, 151-159.
- Scanlan, T.K., & Simons, J.P. (1995). El constructo de divertimento deportivo. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio*, (pp. 239-257). Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao.
- Scanlan, T. K., Simons, J.P., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., & Keeler, B. (1993). The Sport Commitment Model: Measurement Development for the Youth-Sport Domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 16-38.
- Scanlan, T. K., Stein, G.L., & Ravizza, K. (1989). An in-depth study of former elite figure skaters: 2. Sources of enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 65-83.
- Schilder, P. (1987). Imagen y apariencia del cuerpo humano. Técnicas y lenguajes corporales. México. Paidós.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14*, 375-391.
- Shavelson, R.J., & Marsh, H.W. (1986). On the structure of self-concept. En R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shepard, L.A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self concept construct. *American Educational Research Journal, 16*, 139-160.

Sidney, K.H., & Shephard, R.J. (1976). Attitudes towards health and physical activity in the elderly: Effects of a physical training program. *Medicine and Science in Sports*, 8 (4), 246-252.

Sime, W. (1984). Psychological benefits of exercise training in the healthy individual. En J.D. Matarazzo, S.M. Weiss, J.A. Herd & N.E. Miller (Eds.), *Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention*. New York: Wiley Interscience.

Simon, J.A., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, 1, 160-169.

Skrinar, G.S., Bullen, B.A., Cheek, J.M., & McArthur, J.W. (1986). Effects of endurance training on body-consciousness in women. *Perceptual and Motor Skills*, 62 (2), 483-490.

Smoleuskiy, V., & Gaverdouskiy, I. (1996). Tratado general de gimnasia artística deportiva. Barcelona. Paidotribo.

Snyder, E.E., & Spreitzer, E. (1974). Involvement in sports and psychological well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 5, 28-39.

Spielberger, C.D. (1966). Anxiety (drive), stress and serial position effects in serial verbal learning. *Journal of Sport Psychology*, 72, 589-595.

Spielberger, C.D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. En C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol.2, (pp. 23-49). New York: Academic Press.

## Referencias Bibliográficas

- Staffieri, J.R. (1967). A study of social stereotype of body image in children. *Journal of personality and Social Psychology*, 7, 101-104.
- Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (1983). Using multivariate statistics. Harper y Rowe: New York.
- Tank, K., & White, S.A. (1996). Goal orientation and trait anxiety among male and female athletes at different levels of sport involvement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67 (Suppl.), S123.
- Thomas, L., Fiard, J. Soulard, C., & Chautemps, G. (1997). Gimnasia Deportiva. Lérida: Agonos.
- Thorkildsen, T. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.
- Toro, J. (1996). El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad. Barcelona: Ariel.
- Treasure, D.C. (1993). A social-cognitive approach to understanding children's achievement behaviour, cognitions and affect in competitive sport. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1994). The developmental appropriateness of Sport across the Adolescent Lifespan: An Achievement Goal Perspective. Manuscrito sin publicar. Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 47, 458 - 489.

## Referencias Bibliográficas

Weiss, M.R., & Petlichkoff, L.M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science, 1*, 195-211.

Wells, L.E., & Marwell, G. (1976). Self-esteem: Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, CA: Sage.

White, S.A., & Duda, J.L. (1993). Dimensions of goal and beliefs among athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 10*, 49-58.

White, S.A., & Duda, J.L. (1994). The Relationship Between Goal Orientation and parent-Initiated Motivational Climate Among Children Learning a New Physical Skill: An exploratory study.

White, S.A., & Zellner, S.R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate and recreational sport participants. *The Sport Psychologist, 10*, 58-72.

Williams, T.R. (1983). *Socialización*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Williams, J.M., & Krane, V. (1989). Response distortion on self-report questionnaires with female collegiate golfers. *Sport Psychologist, 3*, 212-218.

Wylie, R. C. (1974). The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments. Lincoln, EN: Buros Institute of Mental Measurements.



- Tucker, L.A., & Maxwell, K. (1992). Effects of weight training on the emotional well-being and body image of females: Predictors of greatest benefit. *American Journal of Health Promotion*, 6 (5), 338-344.
- Tucker, L.A., & Mortell, R. (1993). Comparison of the effects of walking and weight training programs on body image in middle-aged women. An experimental study. *American Journal of Health Promotion*, 8 (1), 34-42.
- Van Yperen, N.W., & Duda, J.L. (1997). The interrelationships between goal orientations, beliefs about success and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *International Society for Sport Psychology. Innovations in Sport Psychology: Linking Theory and Practice, Proceedings II*, 732-734. Israel: Wingate Institute.
- Vealey, R.S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Vealey, R.S. (1988). Future directions in psychological skills training. *Sport Psychologist*, 2, 318-336.
- Vlachopoulos, S., & Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.
- Vlachopoulos, S., Biddle, S., & Fox, K. (1996). A social-cognitive investigation into the mechanisms of affect generation in children's physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 174-193.

## Referencias Bibliográficas

- Walling, M.D., & Duda, J.L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of Physical Education. *Journal of Theaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- Walling, M.D., Duda, J.L., & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Walling, M.D., Duda, J.L., & Crawford, T. (1992). The relationship between goal orientations and positive attitudes toward sport and exercise among young athletes. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Colorado Springs, CO.
- Watkins, B., & Montgomery, A.B. (1989). Conceptions of athletic excellence among children and adolescents. *Child Development*, 60, 1362-1372.
- Weinberg, R.S., & Hunt, V.V. (1976). The interrelationships between anxiety, motor behavior, motor performance and electromyography. *Journal of Motor Behavior*, 8, 219-224.
- Weineck, J. (1988). Entrenamiento óptimo. Barcelona: Hispano-Europea.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application Within an Attributional Framework. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research of Motivation in Education: Student Motivation*, Vol. 1 (pp. 15-38). San Diego, CA: Academic Press, INC.

- Weiss, M.R., & Petlichkoff, L.M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science, 1*, 195-211.
- Wells, L.E., & Marwell, G. (1976). Self-esteem: Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, CA: Sage.
- White, S.A., & Duda, J.L. (1993). Dimensions of goal and beliefs among athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 10*, 49-58.
- White, S.A., & Duda, J.L. (1994). The Relationship Between Goal Orientation and parent-Initiated Motivational Climate Among Children Learning a New Physical Skill: An exploratory study.
- White, S.A., & Zellner, S.R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate and recreational sport participants. *The Sport Psychologist, 10*, 58-72.
- Williams, T.R. (1983). *Socialización*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Williams, J.M., & Krane, V. (1989). Response distortion on self-report questionnaires with female collegiate golfers. *Sport Psychologist, 3*, 212-218.
- Wylie, R. C. (1974). The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments. Lincoln, EN: Buros Institute of Mental Measurements.





# **ANEXOS**



**CUESTIONARIO A:**

**PMCSQ-2**

**Cuestionario sobre el Clima Motivacional Percibido**

|   | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|---------------|-------------|------------|-----------------------|
| 1. En mi gimnasio, las gimnastas se sienten bien cuando dan lo mejor de sí mismas.                          | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 2. En mi gimnasio, el entrenador se enfada cuando una gimnasta comete algún error.                          | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 3. En mi gimnasio, el entrenador tiene sus favoritas.   | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 4. En mi gimnasio, cada gimnasta siente que contribuye de manera importante.                                | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 5. En mi gimnasio, algunas gimnastas se sienten bien cuando lo hacen mejor que las otras.                   | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 6. En mi gimnasio, todas se ayudan unas a otras para aprender.  | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 7. En mi gimnasio, el entrenador grita a las gimnastas cuando se equivocan.                                 | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 8. En mi gimnasio, el entrenador presta más atención a las mejores gimnastas.                               | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 9. En mi gimnasio, las gimnastas sienten que han tenido éxito cuando mejoran sus técnicas.                  | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 10. En mi gimnasio, se castiga a las gimnastas que cometen errores.   | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 11. En mi gimnasio, el entrenador favorece a unas más que a otras.  | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 12. En mi gimnasio, cada gimnasta tiene un papel importante que desempeñar.                                 | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 13. En mi gimnasio, el entrenador felicita a una gimnasta sólo cuando realiza el ejercicio mejor que otras. | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |
| 14. En mi gimnasio, la meta más importante es seguir mejorando.   | 1                        | 2             | 3           | 4          | 5                     |

**CUESTIONARIO B: BES-C**

**Escala de Estima Corporal para Niños**

- 1.- Me gusta cómo salgo en las fotos.  SI  NO
- 2.- Estoy bastante satisfecha con mi fisico.  SI  NO
- 3.- No estoy contenta con mi peso.  SI  NO
- 4.- Me gusta lo que veo cuando me miro en el espejo.  SI  NO
- 5.- Ojalá estuviera más delgada.  SI  NO
- 6.- Hay muchas cosas que cambiaría de mi fisico si pudiera.  SI  NO
- 7.- Estoy orgullosa de mi cuerpo.  SI  NO
- 8.- Estoy muy satisfecha con mi peso.  SI  NO
- 9.- Me gustaría que mi fisico fuera mejor.  SI  NO
- 10.- A veces me avergüenzo de mi aspecto.  SI  NO
- 11.- La gente se burla de mi aspecto.  SI  NO
- 12.- Creo que tengo un buen cuerpo.  SI  NO
- 13.- Mi aspecto está cómo me gusta.  SI  NO
- 14.- Tengo una buena opinión sobre mi aspecto.  SI  NO
- 15.- Mi aspecto es tan bueno como el de las demás.  SI  NO
- 16.- A mis padres les gusta mi aspecto.  SI  NO

**CUESTIONARIO C:**

**TEOSQ**

**Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego en el Deporte**

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| 1. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, soy la unica que puede hacer la dificultad o la habilidad en cuestión.   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 2. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, aprendo un nueva dificultad o habilidad y eso me impulsa a entrenar más. | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 3. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, puedo hacerlo mejor que mis compañeras.                                  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 4. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, las otras no pueden hacerlo tan bien como yo.                            | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 5. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, aprendo algo que es divertido.   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 6. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, otras fallan y yo no.  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 7. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, aprendo algo nuevo esforzándome mucho.                                   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 8. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, trabajo realmente duro.  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 9. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, consigo mejores resultados que las demás                                 | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 10. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, lo que he aprendido me impulsa a entrenar más.                          | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 11. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, soy la mejor.   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 12. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, noto que algo que he aprendido funciona.                                | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| 13. Yo me siento con mas éxito en la gimnasia cuando, pongo todo lo que está de mi parte (todo lo que puedo).                 | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |

**CUESTIONARIO D: GLOBAL SELF-WORTH OF SELF-PERCEPTION  
PROFILE FOR CHILDREN. SPP-C.  
Escala de Competencia Percibida para Niños**

| Me parezco mucho. | Me parezco sólo un poco |   |             | Me parezco sólo un poco  | Me parezco mucho. |
|-------------------|-------------------------|---|-------------|--|-------------------|
|                   |                         | 1. Algunas chicas se enfadan a menudo con ellas mismas                      | SIN EMBARGO | Otras chicas están bastante a gusto con ellas mismas           |                   |
|                   |                         | 2. A algunas chicas no les gusta su forma de vida                           | SIN EMBARGO | A otras chicas les gusta su forma de vida                      |                   |
|                   |                         | 3. Algunas chicas están contentas con ellas mismas                          | SIN EMBARGO | Otras chicas a menudo no están contentas con ellas mismas      |                   |
|                   |                         | 4. A algunas chicas les gusta la clase de persona que son                   | SIN EMBARGO | A otras chicas a menudo les gustaría ser como otra persona     |                   |
|                   |                         | 5. Algunas chicas están felices de ser como son                             | SIN EMBARGO | Otras chicas desearían ser diferentes                          |                   |
|                   |                         | 6. Algunas chicas no están muy contentas con su forma de hacer muchas cosas | SIN EMBARGO | Otras chicas piensan que su forma de hacer las cosas está bien |                   |

## CUESTIONARIO E: SCM: ESCALA DE DIVERSIÓN EN EL DEPORTE

|  | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo | Con mucha frecuencia |
|--|-------|------------|---------|----------|----------------------|
| 1. ¿Cuánto disfrutas en las competiciones?       | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 2. ¿Cuánto te gusta ir al gimnasio?              | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 3. ¿Cuánto te gusta entrenar?                    | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 4. ¿Te has divertido haciendo gimnasia este año? | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |



**CUESTIONARIO F: SSS**  
**Escala de Fuentes de Stress**

|   | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo | Con mucha frecuencia |
|---|-------|------------|---------|----------|----------------------|
| 1. Me preocupa no recordar mis ejercicios                     | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 2. Me preocupa por hacerlo mejor que otra competidora         | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 3. Me preocupa no obtener una puntuación suficientemente alta | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 4. Me preocupa cometer errores                                | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 5. Me preocupa no ser capaz de concentrarme                   | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 6. Me preocupa no ganar                                       | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 7. Me preocupa lesionarme                                     | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 8. Me preocupa estar demasiado nerviosa                       | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 9. Me preocupa no hacerlo bien                                | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 10. Me preocupa caerme haciendo el ejercicio                  | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 11. Me preocupa no estar preparada físicamente                | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 12. Me preocupa poder hacer las dificultades                  | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |

CUESTIONARIO G: BACS

Creencias de las Causas del Éxito

|  | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo | Con mucha frecuencia |
|--|-------|------------|---------|----------|----------------------|
| 1. Las gimnastas conseguirán el éxito si les gusta mejorar   | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 2. Las gimnastas conseguirán el éxito si saben mantener su peso bajo                                 | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 3. Las gimnastas conseguirán el éxito si saben causar buena impresión                                | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 4. Las gimnastas conseguirán el éxito si tienen un golpe de suerte                                   | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 5. Las gimnastas conseguirán el éxito si se entrenan duro  | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 6. Las gimnastas conseguirán el éxito si son mejores gimnastas que las demás.                        | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 7. Las gimnastas conseguirán el éxito si tienen el cuerpo adecuado                                   | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 8. Las gimnastas conseguirán el éxito si se limitan a hacer las habilidades que saben hacer bien     | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 9. Las gimnastas conseguirán el éxito si les gusta entrenar  | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 10. Las gimnastas conseguirán el éxito si no comen demasiado   | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 11. Las gimnastas conseguirán el éxito si les gusta aprender nuevas habilidades/técnicas             | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 12. Las gimnastas conseguirán el éxito si son mejores que otras gimnastas en las competiciones duras | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 13. Las gimnastas conseguirán el éxito si nacen con habilidad natural                                | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 14. Las gimnastas conseguirán el éxito si son pequeñas   | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 15. Las gimnastas conseguirán el éxito si saben causar buena impresión al entrenador                 | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 16. Las gimnastas conseguirán el éxito si las jueces les favorecen                                   | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 17. Las gimnastas conseguirán el éxito si tienen un aspecto agradable                                | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 18. Las gimnastas conseguirán el éxito si de verdad trabajan duro                                    | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 19. Las gimnastas conseguirán el éxito si saben cómo parecer mejores de lo que son                   | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 20. Las gimnastas conseguirán el éxito si tienen el aspecto adecuado                                 | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |
| 21. Las gimnastas conseguirán el éxito si se esfuerzan al máximo                                     | 1     | 2          | 3       | 4        | 5                    |



## CUESTIONARIO H: VARIABLES DEMOGRÁFICAS, ANTROPOMÉTRICAS, DE HISTORIAL Y DE RENDIMIENTO DEPORTIVO

Club

Localidad  Provincia

Fecha de Nacimiento  /  /  Edad  Categoría

|                      |                          |
|----------------------|--------------------------|
| Benjamin             | <input type="checkbox"/> |
| Alevín               | <input type="checkbox"/> |
| Infantil             | <input type="checkbox"/> |
| Junior               | <input type="checkbox"/> |
| Juvenil              | <input type="checkbox"/> |
| Senior               | <input type="checkbox"/> |
| 1ª Categoría         | <input type="checkbox"/> |
| Selección Autonómica | <input type="checkbox"/> |
| Española             | <input type="checkbox"/> |

Peso  Talla

Horas de Entrenamiento Diarias

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| L   | Ma  | Mi  | J   | V   | S   | D   |
| <input style="width: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 20px;" type="text"/> |

Horas de Entrenamiento Semanales  Total Horas

Años de Experiencia: Practicando  Compitiendo

A qué edad empezaste a practicar

A qué edad empezaste a competir

**Nivel de competición actual:**

|                   |              | Lugar | Fecha | Clasi General | Por aparatos |
|-------------------|--------------|-------|-------|---------------|--------------|
| <b>Individual</b> | Provincial A |       |       |               |              |
|                   | Provincial B |       |       |               |              |
|                   | Autómico A   |       |       |               |              |
|                   | Autómico B   |       |       |               |              |
|                   | España A     |       |       |               |              |
| <b>Conjuntos</b>  | España B     |       |       |               |              |
|                   | Provincial   |       |       |               |              |
| <b>Equipos</b>    | Autómico     |       |       |               |              |
|                   | España       |       |       |               |              |
|                   | Autómico     |       |       |               |              |
| <b>Promesas</b>   | España       |       |       |               |              |
|                   | 1ª Fase      |       |       |               |              |
|                   | 2ª Fase      |       |       |               |              |
| <b>Otros</b>      | 3ª Fase      |       |       |               |              |
|                   |              |       |       |               |              |

# ÍNDICE DE ABREVIATURAS

F.I.G. Federación Internacional de Gimnasia

G.A.D.F. Gimnasia Artística Deportiva Femenina

G.R.D. Gimnasia Rítmica Deportiva

N

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Alfabeto Internacional de la Gimnasia

Alfabeto Internacional de la Gimnasia (continuación)

Alfabeto Internacional de la Gimnasia (continuación)

Alfabeto Internacional de la Gimnasia (continuación)

Alfabeto Internacional de la Gimnasia (continuación)

| Abreviatura | Nombre completo                       | País   | Fecha de fundación | Organización |
|-------------|---------------------------------------|--------|--------------------|--------------|
| F.I.G.      | Federación Internacional de Gimnasia  | Suecia | 1926               | FIG          |
| G.A.D.F.    | Gimnasia Artística Deportiva Femenina | España | 1978               | FIG          |
| G.R.D.      | Gimnasia Rítmica Deportiva            | España | 1978               | FIG          |
| N           |                                       |        |                    |              |