

Facultad de Educación

Universidad de Zaragoza

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

Motivación y cohesión de grupo en baloncesto

Diferencias de género de equipos en categorías de formación

Trabajo Fin de Máster

17/09/2015

Curso 2014-15

Autor: Jorge Samper Ibáñez

Director: Alberto Abarca Sos



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Agradecimientos

Antes de comenzar, me gustaría dar las gracias a todas las personas que han ayudado a que este trabajo haya salido finalmente a la luz. Sin ellos, no hubiera sido posible progresar poco a poco en cada una de las etapas de este Máster y conseguir llegar al final del camino con la plena satisfacción por el aprendizaje y la mejora personal lograda. En primer lugar, agradecer a Alberto Abarca Sos, mi tutor, por sus directrices y diligencias a la hora de dirigir el proyecto, y guiarme en mis primeros pasos en el mundo de la investigación. También, agradecer a Luis García González, Javier Sevil Serrano y Ángel Abós Catalán su colaboración, apoyo e interés por el desarrollo del proyecto; todos ellos han aportado su granito de arena y han estado siempre accesibles y dispuestos a ayudar de forma altruista. Tampoco me querría olvidar del profesor Santos Orejudo Hernández, por su apoyo a la hora de dar un paso adelante en la realización de estos estudios y su positivismo para encarar con firmeza cada uno de los retos del mismo.

En especial, me gustaría agradecer a mi compañero y amigo Miguel Murillo Ezcurra todo su apoyo. Su ayuda, sus consejos y sus ánimos han sido fundamentales para poder superar cada uno de los obstáculos, con él ha sido todo más fácil.

Por último, me gustaría reconocer la labor de todas las personas vinculadas a la sección de baloncesto del Estadio Miralbueno El Olivar, que se han prestado a colaborar en el proyecto de forma desinteresada. A su coordinador, a sus entrenadores y por supuesto, a los jugadores, los protagonistas de toda esta historia.

¡Muchas gracias a todos!

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las diferencias de género y categoría de equipos de formación en baloncesto en las variables: clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y cohesión grupal, además de analizar las relaciones que se establecen entre ellas. 89 jugadores de baloncesto, con edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 14.48$; $DT = 1.50$) completaron los cuestionarios en versión española que medían el Clima Motivacional Percibido (PeerMSYSQ), la Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (EMMD), la Motivación Deportiva (SMS) y la Cohesión de Grupo (GEQ). Los resultados indican que el clima motivacional orientado al ego fue significativamente mayor en los chicos que en las chicas. Asimismo, el nivel de percepción de competencia y motivación autodeterminada fue significativamente mayor en los equipos infantiles que en los junior. Finalmente, la motivación intrínseca actuó como predictor positivo de las dimensiones de la cohesión. Además, las NPB se relacionan positivamente con la motivación intrínseca, y negativamente con la desmotivación. Por tanto, el papel del entrenador es vital en el desarrollo de las dinámicas de equipo.

Palabras claves

Cohesión, motivación autodeterminada, clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, baloncesto

Abstract

The aim of this work is to analyze the differences between gender and category of young teams in basketball with motivational climate, basic psychological needs, self-determined motivation and cohesion, moreover, relationships between them are analyzed. A total of 89 basketball players, who ranged in age from 12 and 18 years old ($M = 14.48$; $DT = 1.50$) completed Spanish versions of Peer-Created Motivational Climate Sport Questionnaire (PeerMSYSQ), Mediators Motivational Sport Scale (EMMD), Sport Motivation Scale (SMS) and Group Environment Questionnaire (GEQ). Results showed that perceptions of a ego involving climate were higher in boys than girls. Moreover, perception of competence and self-determined motivation was related positively and significantly in u14 team than u18 team. Finally, intrinsic motivation was predictor of cohesion dimensions. Basic psychological needs had a positive relationship with intrinsic motivation, while they had a negative relationship with amotivation. The role of coaches is fundamental in the development of group cohesion.

Key words

Cohesion, self-determined motivation, motivational climate, basic psychological needs, basketball

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Motivación y origen del estudio	13
1.2. Planteamiento general del estudio	15
1.3. Relevancia del tema, antecedentes y estado actual	17
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
2.1. Marco de estudio	25
2.2. Teoría de las Metas de Logro	26
2.3. Teoría de la Autodeterminación	28
2.4. Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand	32
2.5. Cohesión grupal	33
2.6. Objetivos y planteamiento de hipótesis	34
3. DISEÑO DEL ESTUDIO	37
3.1. Diseño metodológico	39
3.2. Descripción del entorno y los participantes	39
3.3. Instrumentos	41
3.4. Procedimiento	43
3.5. Procedimiento de análisis estadístico	44
4. RESULTADOS	45
4.1. Resultados	47
4.2. Discusión	55
5. CONCLUSIONES	61
6. LIMITACIONES	65
7. PROSPECTIVAS DE FUTURO	69
8. LISTA DE REFERENCIAS	71
9. ANEXOS	81
Anexo 1 – Carta de presentación y consentimiento firmado de las familias	83
Anexo 2 – Cuestionario y consentimiento firmado del jugador	85

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1 Secuenciación del TFM.....	17
Figura 1 Tipos de motivación, regulación, locus de control y procesos reguladores relevantes en el continuo de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000)	31
Figura 2 Modelo Jerárquico Vallerand (2001).....	32
Figura 3 Modelo conceptual de la cohesión de grupo.....	34
Figura 4 Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand adaptado al presente marco de estudio	34
Tabla 2 Distribución de los participantes por género.....	40
Tabla 3 Distribución de los participantes en equipos.....	40
Tabla 4 Distribución de los participantes por categoría.....	40
Tabla 5 Distribución de los participantes en equipos y género.....	40
Tabla 6 Fiabilidad del Cuestionario Peer	47
Tabla 7 Fiabilidad Cuestionario EMMD.....	47
Tabla 8 Fiabilidad Cuestionario SMS	47
Tabla 9 Fiabilidad Cuestionario GEQ.....	47
Tabla 10 Estadísticos descriptivos	48
Tabla 11 Prueba T-STUDENT con muestras independientes, diferenciando género.....	49
Tabla 12 ANOVA de un factor: diferencias entre categorías y análisis post hoc con Bonferroni	50
Tabla 13 Análisis correlacional bivariado.....	51
Tabla 14 Regresión lineal simple, VD variables de cohesión, VI variables motivación	53
Tabla 15 Regresión lineal simple, VD variables motivación, VI variables necesidades psicológicas básicas.....	53
Tabla 16 Regresión lineal simple, VD variables necesidades psicológicas básicas, VI variables del clima motivacional	53
Figura 5 Modelo Jerárquico de Vallerand modificado según estudio con resultados obtenidos	54

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Motivación y origen del estudio

En primer lugar, me gustaría contextualizar el ámbito de aplicación del trabajo, para conocer su origen, y posteriormente, comentar mis inquietudes y motivaciones a la hora de decidir realizar el Máster y la temática que engloba el trabajo.

La elección del ámbito de aplicación ha sido la Actividad Física y el Deporte. Concretamente, la etapa formativa y desarrollo de los jóvenes, en la disciplina deportiva del baloncesto. La línea de investigación, dentro de las propuestas oficiales de elección, fue liderada por el grupo de investigación Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF). El director del trabajo e integrante del grupo, es Alberto Abarca Sos. EFYPAF es un grupo de investigación consolidado, que forma parte del Departamento Universitario de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Está formado por profesionales de la Educación Física, Actividad Física y del Deporte unidos para contribuir a la modificación de estrategias orientadas al desarrollo de políticas conducentes a la mejora de la calidad de vida de las personas. Según los ámbitos de intervención que acomete el grupo, el presente trabajo está encuadrado dentro del Deporte Escolar.

A lo largo de mi formación académica, he sentido un profundo interés por la docencia y todos los ámbitos de aplicación del mismo, tanto en el Sistema Educativo como en el Deporte Escolar. Mientras realizaba la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en Huesca, entrené y dirigí grupos de chicos y chicas de todas las edades, de diferentes géneros y con distintos niveles de aprendizaje. Eso marcó mi desarrollo profesional. Me propició una rápida aplicación de los diferentes contenidos trabajados durante la carrera como el desarrollo de distintos objetivos y progresiones, todo ello con el fin de facilitar el aprendizaje de las habilidades motrices, aumentar el interés por la práctica de la actividad física y fomentar valores indispensables para el desarrollo de los más jóvenes en la sociedad. Del mismo modo, he intentado siempre aplicar diferentes metodologías, utilizar nuevas agrupaciones, seleccionar y crear tareas novedosas. En definitiva, he sentido curiosidad por aplicar y mejorar la intervención.

Es por todo ello, que elegí realizar este Máster. Quería estar actualizado en todos los procesos educativos que ayuden a mejorar nuestra intervención como docentes. Sentía curiosidad por elaborar y demostrar mis propios recursos, siempre, avalando la práctica realiza con todas aquellas teorías y autores de referencia que podemos encontrar en la literatura. Además, durante este tiempo, observé que era necesario, poder conocer y adquirir unos conocimientos y criterios básicos a nivel conceptual, saber interpretar correctamente los artículos y libros de investigación educativa; para poder así, estar a la última en cuanto a novedades y procesos educativos. Cuando comencé las clases y el estudio del Máster, a nivel personal, me establecí diferentes objetivos a alcanzar durante la realización del mismo, que englobaban:

- Conocer las funciones y tareas de trabajo del investigador dentro de un grupo consolidado.
- Identificar los diferentes tipos de investigaciones, sus principales características y los resultados obtenidos.
- Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del Máster en un trabajo de aplicación práctica contribuyendo al ámbito de mi ejercicio profesional.
- Reforzar algunas de las teorías más comunes en el ámbito investigador de la Actividad Física y el Deporte, incluyendo sus variables más utilizadas.

Así, para poder alcanzar estos objetivos, el Trabajo Final de Máster (TFM) era fundamental, no sólo por su carga en cuanto a créditos, si no por la aplicación de los contenidos teóricos adquiridos en el aula. Elegir muy bien el ámbito, los profesores que van a dirigirte y el tipo de diseño a realizar, era clave para mi formación y el rendimiento a obtener durante este curso.

Desde el primer momento, sabía que quería aplicar mis primeras intervenciones al ámbito donde me estoy desarrollando en la actualidad, la enseñanza del baloncesto. Además, quería que tuviera relación con el proceso de formación de los jóvenes, por mi interés como entrenador en estas categorías. Siempre he sentido predilección por el factor mental en las disciplinas deportivas, la motivación, las dinámicas de grupo, la relación con las personas... así que el tema relacionado con la cohesión era ideal. También tenía claro que quería trabajar junto a profesionales del mundo de la Actividad Física, conocer el funcionamiento de un grupo de investigación y los procesos de investigación. El grupo EFYPAF encajaba perfectamente en esa idea, además Alberto, mi director, es también del mundo del baloncesto. Dentro de las líneas que desarrollan, en las que se encuentra el Deporte Escolar, tienen predilección por aquellas relacionadas con la motivación; muy en relación con mi interés por mejorar en el desarrollo de las personas.

1.2. Planteamiento general del estudio

El siguiente documento hace referencia a la asignatura del TFM, materia obligatoria para todos los estudiantes, de 15.0 créditos ECTS. Dicha asignatura forma parte del Máster de aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. El objetivo de este trabajo es definir el carácter del investigador y desarrollar las diferentes competencias del título, que son:

- Fundamentar, diseñar y planificar investigaciones y elaborar propuestas innovadoras en el campo de Aprendizaje a lo largo de la vida.
- Desarrollar distintos procedimientos para llevar a cabo la investigación y recoger los datos.
- Analizar los datos generados a partir del diseño de la investigación y extraer las conclusiones derivadas de los mismos.
- Elaborar informes de investigación y defenderlos en público ante públicos especializado.

Como he comentado anteriormente, el ámbito de aplicación de este trabajo ha sido la enseñanza en la Actividad Física y el Deporte, concretamente en el Deporte de Base. El objetivo de esta investigación era conocer los niveles de motivación de los jugadores y la influencia que posee en la cohesión del equipo; de forma que, se pudiera profundizar en el grado de repercusión de uno y otro en las dinámicas de grupo, tan importantes en los deportes de equipo.

El estudio se encuentra delimitado por la Teoría de la Autodeterminación y Teorías de las Metas de Logro, fundamentales para conocer los procesos motivacionales en este contexto y ambas explicadas a través del Modelo Jerárquico de Vallerand. Entre las variables seleccionadas, destacan, la cohesión y el clima motivacional. Así, una vez fundamentada la teoría y expuesto el planteamiento del problema con sus objetivos e hipótesis iniciales, se indica el método de investigación, atendiendo a la descripción del diseño, la selección de la muestra, los instrumentos de recogida de información seleccionados y los diferentes procedimientos llevados a cabo. Posteriormente, se analizan los resultados con el fin de verificar las hipótesis planteadas, a través de la discusión. Por último, se indican las conclusiones más significativas a las que se ha llegado a través de esta investigación. Sin olvidar incluir las principales limitaciones de este estudio y añadiendo algunas consideraciones a tener en cuenta para futuras investigaciones de corte similar.

Para poder alcanzar todos los objetivos citados anteriormente, se secuenció el trabajo de la siguiente forma (véase Tabla 1):

Tabla 1

Secuenciación del TFM

Mes	Decisión	Observaciones
Noviembre	Elección línea y tutor	Deporte base y Alberto Abarca
Diciembre	Elección tema y diseño de investigación	Motivación y cohesión de equipo
Enero, Febrero y Marzo	Fundamentación teórica	Diferentes recursos bibliográficos
Abril	Selección y elaboración de cuestionarios	
Mayo	Contacto con el club y cumplimentación de cuestionarios	Estadio Miralbuena El Olivar
Mayo y Junio	Transcripción datos y análisis de los resultados	Uso de SPSS
Junio	Principales conclusiones	
Julio y Agosto	Elaboración del documento y memoria	
Septiembre	Entrega y depósito	
Septiembre	Presentación y defensa	Pendiente

1.3. Relevancia del tema, antecedentes y estado actual

1.3.1. Relevancia del tema

Uno de los factores fundamentales para obtener el máximo rendimiento en los deportes de equipo es el proceso grupal (Heuzé, Raimbault y Fontayne, 2006; Leo, García-Calvo, Parejo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, 2010). La gran mayoría de entrenadores, jugadores y profesionales envueltos en el mundo del deporte afirman que es fundamental que exista un buen ambiente y un clima adecuado entre los miembros de un equipo para que puedan obtener su máximo rendimiento. Por ese motivo, es prioritario que cada uno de los jugadores alcance su plenitud, y para ello, es fundamental conocer las características de los mismos y adaptarse a ellas. Entre sus características no sólo se encuentran su nivel de habilidad técnico o físico, si no que deben tener en cuenta su edad y también, su género.

Entre las variables relevantes en el rendimiento de equipo se encuentran la eficacia colectiva, el clima motivacional y la cohesión de grupo (Carron, Brawley y Widmeyer, 1998; Bandura, 1997; Paskevich, 1995; Heuzé et al., 2006). En muy pocas ocasiones han sido estudiadas las relaciones existentes entre clima motivacional y cohesión de grupo.

1.3.2. Antecedentes

El término clima motivacional sirve, según Ames (1992), para designar los diferentes ambientes de grupo que crean los otros significativos (entrenadores, compañeros y padres). Han sido muchos los autores que han abordado los ambientes que envuelven a los deportes de equipo desde diferentes perspectivas. Pero fundamentalmente, existe una teoría de referencia, es la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1984; 1989) que envuelve la orientación del clima, tanto a la tarea como al ego, vinculándolas a la consecución del éxito. La primera, implica una vinculación a la mejora, el esfuerzo personal y el progreso hacia metas individuales, correspondería al clima motivacional orientado a la tarea. Por otro lado, el clima motivacional orientado al ego, se relaciona con la comparación interpersonal, compitiendo y demostrando entre compañeros (Duda y Hall, 2001; Roberts, 2001). Normalmente, el clima motivacional se ha asociado con otras variables grupales como por ejemplo, el liderazgo (Duda y Balaguer, 1999).

También, para explicar la motivación, existe la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). En ella, se da respuesta a la motivación a través de las consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas que dan lugar en desarrollo de la personalidad y la conducta de las personas. Existen diferentes niveles de motivación autodeterminada: intrínseca, extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000).

Para relacionar las dos teorías anteriores, (Teoría de las Metas de Logro y Teoría de la Autodeterminación), Vallerand (1997, 2001, 2007) estableció un modelo que divide la motivación en tres niveles diferentes, que son: nivel global, contextual y situacional. Todas ellas, se relacionan entre sí, influyendo uno sobre el otro.

En relación al término de cohesión de grupo, es definido por Carron et al. (1998) como “un proceso dinámico en el que se refleja la tendencia de grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros”. Se divide la cohesión en cuatro dimensiones basadas en dos niveles. El primer nivel es la atracción individual e integración del grupo, el segundo nivel diferencia entre cohesión a la tarea y cohesión social. Así, se identifican cuatro constructos (Carron et al., 1998): integración del grupo hacia la tarea (AG Tarea), integración del grupo hacia lo social (IG Social), atracción individual del grupo a la tarea (AI Tarea) e integración individual del grupo a lo social (AI Social). Dentro de la cohesión de grupo influyen factores ambientales, personales, de liderazgo y de equipo (García-Calvo, 2006). Este término se ha estudiado en relación al rendimiento grupal (Carron, Bray y Eys, 2002), la eficacia colectiva (Paskevich, 1995) y las normas grupales (Prapavessis y Carron, 1997).

1.3.3. Estado actual

Teniendo en cuenta las teorías anteriores relacionadas con el clima motivacional y la cohesión grupal, se puede prever una relación positiva entre la orientación del clima orientado a la tarea y la cohesión grupal. A continuación, se muestran algunos estudios que corroboran esta deducción y aportan más información de la relación entre ambas variables.

Chi y Lu (1995), en un estudio con jugadores de baloncesto, encontraron una asociación positiva entre percepción de un clima que implicaba a la tarea y mayores niveles de cohesión a la tarea; así como una relación negativa entre el clima que implicaba al ego y la cohesión, tanto social como a la tarea. Pardo y Mayo (1999) con jugadores profesionales de balonmano en categoría masculina, encontraron una relación positiva entre la percepción del clima orientado a la tarea y la cohesión tanto social como tarea. Además, encontraron una relación negativa entre la percepción del clima de implicación al ego y tres de las cuatro dimensiones de cohesión: IG Social, IG Tarea y AI Tarea.

Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano (2003), con jóvenes jugadores de fútbol de categoría infantil, encontraron que el clima orientado a la tarea y el clima orientado al ego tienen una fuerte relación con la cohesión, tanto positiva como negativa. En los resultados se observa que los jugadores que perciben un clima alto de implicación a la tarea producen una alta integración en las relaciones de grupo, concretamente con una atracción individual del grupo social. Mientras que aquellos jugadores con un bajo clima de implicación al ego, se sienten atraídos hacia la cohesión de AI Tarea. Por el contrario, en una investigación de Balaguer, Castillo, Ródenas, Fabra y Duda (2015) con jugadores de fútbol en categorías de formación, sólo se relacionó negativamente la implicación al ego con la cohesión tarea, pero no con la cohesión social. Eys, Jewitt, Evans, Wolf, Brumer y Loughhead (2013), en un estudio con jóvenes deportistas que practicaban diferentes disciplinas, se encontraron relaciones positivas entre el clima de implicación a la tarea y ambos tipos de cohesión, tarea y social. Mientras que el clima de implicación al ego estaba relacionado negativamente sólo con la cohesión de tarea.

Balaguer, Castillo y Duda (2003), sobre la interrelación entre clima motivacional y cohesión en futbolistas cadetes, encontraron una relación negativa entre el clima de implicación al ego y las cuatro dimensiones de la cohesión (AI Tarea, AI Social, AG Tarea y AG Social). Por otro lado, los resultados de esta investigación destacan que el clima de implicación a la tarea actúa mejor como predictor en la cohesión grupal, tanto hacia la tarea y como hacia lo social. Similares resultados se obtuvieron en el trabajo de Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury (2002) donde comprobaron que el clima tarea tenía capacidad de predicción sobre la percepción de las mejores relaciones sociales en el grupo, mientras que el clima ego no poseía ninguna relación. A esta misma conclusión llegaron González-Ponce, Leo, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo (2013) y García-Calvo (2006). Duda (2001), con jugadores de béisbol, halló resultados corroborando los estudios anteriores. En él se destaca además, la importancia de la orientación a la tarea, ya que se relacionaba positivamente con la atracción hacia el grupo y con mayor integración a la tarea del equipo.

Respecto a la diferencias de género y su influencia en la relación de clima motivacional y cohesión de grupo, existen pocas investigaciones. Pese a ello, se encontró que el género es una variable moderadora en las dinámicas de grupo. Moreno, Cervelló y González-Cutre (2008) en un estudio con jóvenes atletas, mostraron cómo los hombres percibirían un clima motivacional que implica al ego mayor que las mujeres, mientras que éstas percibían en mayor medida un clima motivacional que implica a la tarea. Respecto a la cohesión grupal, Carron et al. (2002), descubrieron cómo la relación entre cohesión y rendimiento deportivo era mayor en mujeres que en hombres. Por último, González-Ponce et al. (2013) en una investigación sobre las diferencias de género en los procesos grupales en el contexto deportivo, con jugadores y jugadoras de fútbol semiprofesional, encontraron que las jugadoras de equipos femeninos percibían mayores niveles en la cohesión social, mientras que en los equipos masculinos sus valores eran sensiblemente más altos en cohesión tarea.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Marco de estudio

En el presente estudio se profundiza en la relación existente entre clima motivacional y cohesión de grupo. Heuzé, Sarrazin, Masiero, Raimbault, y Thomas (2006), ya comentó que sería interesante estudiar el clima motivacional como antecedente de la cohesión de equipo. Son pocos los estudios hasta la fecha que toman la variable cohesión grupal como una consecuencia. A través de este estudio se pretende profundizar en dicha relación, utilizando la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2003) como mediador entre ambas dimensiones. En esta teoría, la motivación es explicada a través de los conceptos de motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. La participación de los jóvenes deportistas en sus equipos y el mayor rendimiento en ellos, está íntimamente ligado al clima motivacional percibido por ellos y la mayor o menor cohesión en el equipo a través de la motivación autodeterminada de sus compañeros y de ellos mismos.

Así, respecto a la cohesión y la Teoría de la Autodeterminación, existen relaciones positivas entre las variables de IG Tarea y el nivel de motivación autodeterminada (Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand y Provencher, 2009). En un estudio de Balaguer et al. (2015) se encontró que la motivación autodeterminada actuó como predictor positivo tanto de la cohesión de tarea como de la cohesión social. Allen (2006) encontró resultados similares. Estudió la relación de la Teoría de la Autodeterminación con la cohesión grupal con 239 estudiantes universitarios. Llegó a concluir que tanto la cohesión como encajar en un grupo, se relacionaba positivamente con los mayores niveles de motivación autodeterminada. Mientras que la relación era negativa con la desmotivación y la motivación extrínseca externa. Similares resultados obtuvo Ntoumanis (2005), en las que llegaron a observar una asociación positiva con mayores niveles de autodeterminación y negativas con niveles bajos.

En relación a las vinculaciones entre ambas teorías motivacionales, Teoría de las Metas de Logro y Teoría de la Autodeterminación, se han encontrado relaciones positivas entre la motivación intrínseca y el clima a la tarea (Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita, 2011) (Balaguer et al., 2015), ausencia de relación entre la desmotivación y el clima tarea. Mientras que el clima al ego se relacionaba con la motivación extrínseca (Petherick y Werigard, 2002).

Por último, una propuesta similar a la que se plantea a continuación, fue el trabajo realizado por García-Calvo, Leo, Sánchez, Jiménez y Cervelló (2008). En él estudian de forma conjunta todas las variables de la Teoría de la Autodeterminación, clima motivacional y cohesión. Se encontraron evidencias de asociación positiva entre la motivación intrínseca, clima motivacional hacia la tarea y la cohesión grupal. Por el contrario, se encontraron asociaciones negativas de la desmotivación, motivación extrínseca, y el clima ego con la cohesión. A diferencia del trabajo anterior, en el que a continuación se presenta existe estudios relacionando las posibles influencias del género en los mismos. Es por ello que se han escogido equipos masculinos y femeninos en categorías de formación.

Así, se establecen como variables en este estudio los diferentes clima motivacionales, explicados a través de la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989). Los diferentes niveles de motivación, enunciados en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), y su relación con las Necesidades Psicológicas Básicas. Ambas teorías se conectarán a través del modelo de Vallerand (1997). Por último, todas ellas se relacionarán con las dimensiones de la cohesión grupal desarrollada por Carron (1998).

2.2. Teoría de las Metas de Logro

La Teoría de las Metas de Logro es un modelo basado en la comprensión de variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con el logro (Nicholls, 1989). El objetivo es demostrar competencia y habilidad dentro de un contexto de logro determinado.

Esta teoría gira alrededor de diferentes pilares, que son:

- Concepto de habilidad. Existen dos concepciones de habilidad, que determinan dos objetivos de logro distintos, por un lado los objetivos centrados en la ejecución de maestría o aprendizaje; por otro lado, aquellos objetivos centrados en la ejecución de rendimiento o comparación social.
- Constructo multidimensional. Está compuesta por factores personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

- Metas. Son los determinantes de la conducta. Se entiende por meta a aquellas representaciones mentales realizadas por las personas de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro. Según el ambiente en el que se encuentren los individuos su percepción de éxito y fracaso variará. Las metas son asumidas para guiar el comportamiento, afectividad y cognición en diferentes situaciones.
- Conductas orientadas a demostrar capacidad. La meta es que las personas se sientan capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.
- Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta. El objetivo es la mejora personal durante el proceso de aprendizaje, el éxito es igual al dominio de la tarea.
- Conductas orientadas a la aprobación social. El éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.
- Conductas orientadas a la consecución de las metas. La meta es la consecución del resultado final, sin importar el aprendizaje de la tarea a realizar.

La principal diferencia con otras teorías, es que la teoría de metas de logro varía en función de la percepción y significación de habilidad de una persona a otra. Por lo que, la percepción de éxito y fracaso se define por tres factores:

a) Orientación motivacional

De aspecto disposicional, existen dos enfoques distintos a la hora de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro. Por lado, está la orientación al ego, en la que el individuo se compara con otras personas, dando más importancia al resultado que al comportamiento. Por otro lado, está la orientación a la tarea, depende de la autopercepción personal, y en ellas, el individuo valora su esfuerzo y su ejecución por encima de los resultados y la comparación social.

b) Clima motivacional

Con carácter ambiental, y dependiendo del contexto y la percepción del sujeto de su entorno. Existen, como en el factor anterior, dos tipos, en este caso vienen determinados por el clima motivacional creado por el contexto y la definición de los criterios de éxito y fracaso del mismo (Ames, 1992). Uno, el clima motivacional orientado a la tarea. El otro, el clima motivacional orientado al ego.

c) Estado de implicación

Hace referencia al estado que adopta un individuo en una situación específica, y que vendrá determinado por la orientación motivacional del sujeto y el clima motivacional de su entorno.

2.3. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es un enfoque hacia la motivación humana que busca el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Deci y Ryan, 2003). Intenta dar respuesta al origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas en la vida de las personas. Distingue entre motivación autónoma y controlada, de orígenes más internos o externos, en función de la respuesta de una persona ante una determinada actividad.

Los creadores de la TAD, se apoyan en cuatro mini teorías para abordar diferentes cuestiones y sustentar su lógica:

a) Teoría de la evaluación cognitiva

Explica cómo influyen los factores externos en el aumento o disminución de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1980). Está sustentada bajo tres factores, conocidos como necesidades psicológicas básicas (NPB) - sentimiento de competencia, la relación con los demás y la percepción de autonomía. La teoría propone cuatro puntos que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona, y son:

- Los participantes de una actividad mejorarán su motivación intrínseca si han elegido realizarla y tienen control sobre ella.
- La competencia indica cómo se siente el individuo respecto a determinados dominios de su vida.
- Los factores extrínsecos pueden percibirse como informativos, elementos de control o desmotivación percibida.
- Los individuos motivados hacia la tarea tendrán mayor influencia de la motivación intrínseca; mientras que los orientados al ego, no estarán intrínsecamente motivados.

b) Teoría de la integración del organismo

Establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que encontramos de más a menos autodeterminada, la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Deci y Ryan, 2000). Cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por una serie de procesos como son los valores, las recompensas, el autocontrol, los intereses, la diversión... A continuación, concretamos cada nivel de motivación:

Desmotivación. Es uno de los extremos del continuo de auto-determinación, concretamente, es el grado más bajo de autodeterminación. Se corresponde con la falta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. El individuo no se siente capaz y no cree que pueda llegar a alcanzar el objetivo propuesto, además no tiene intención de participar y no valora la actividad.

Motivación extrínseca. Existen cuatro tipos de motivación extrínseca, determinados por el feedback y los agentes externos; son (Deci y Ryan, 2000):

- Regulación externa. Es la forma menos autodeterminada de la motivación extrínseca. La conducta se realiza para conseguir premios o evitar castigos, en definitiva, para satisfacer una demanda externa. Posee un locus de control externo, ya que los sujetos se sienten controlados.

- Regulación introyectada. Está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitando la ansiedad y el logro de las mejoras del ego, en tales aspectos como el orgullo. La conducta se realiza por búsqueda del reconocimiento social, la presión interna o el sentimiento de culpa (García Calvo, 2004). También posee un locus de control externo.
- Regulación identificada. La conducta es considerada por el propio individuo como muy importante, por lo que la realiza libremente aunque no le guste o se sienta atraído por ella; la realiza por los beneficios que le aportará. El locus de control es ya interno.
- Regulación integrada. La conducta se realiza libremente, ya que considera que está íntimamente relacionada con las necesidades y los valores de esa persona en su estilo de vida. Posee locus de control interno.

Motivación intrínseca. Está definida por la necesidad de experimentar placer y curiosidad al realizar una actividad, por propio placer, sin recibir ningún tipo de recompensa externa. El desarrollo de la actividad en sí es gratificante, generando competencia y autorrealización en el individuo. Existen tres tipos de motivación íntinseca (Vallerand, 1997):

- Motivación intrínseca hacia el conocimiento. Relacionada con el placer por aprender.
- Motivación intrínseca hacia la ejecución. Relacionada con la mejora y superación de uno mismo.
- Motivación intrínseca hacia la estimulación. Relacionada con la experimentación de sensaciones.

c) Teoría de las orientaciones de causalidad

Enuncia las diferencias individuales entre las personas y la tendencia hacia un comportamiento más o menos autodeterminado (Deci y Ryan, 2000). A través de esta causalidad, establece tres orientaciones; la primera de ellas, a la autonomía - relacionada con el autoestima y el bienestar; la segunda hacia el control - relacionadas con las directrices que guían el comportamiento - y por último, hacia lo impersonal - relacionada negativamente con el bienestar.

d) Teoría de las necesidades psicológicas básicas

Defiende que el comportamiento humano está motivado por tres necesidades psicológicas básicas (NPB): competencia, relación y autonomía. La primera de ellas, la autonomía, hace referencia a los esfuerzos de los sujetos por ser el origen de sus propias acciones. La segunda necesidad, la relación, está basada en la satisfacción con el mundo social, a través del esfuerzo y preocupación por los otros. Y la última, la competencia, controla el resultado de las acciones experimentando su eficacia en ellas.

En la Figura 1 aparece un resumen visual de la teoría anterior:

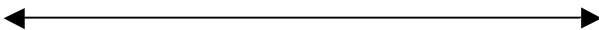
Conducta	No autodeterminada					Autodeterminada
Tipos de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Procesos reguladores relevantes	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obedencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Implicación al ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

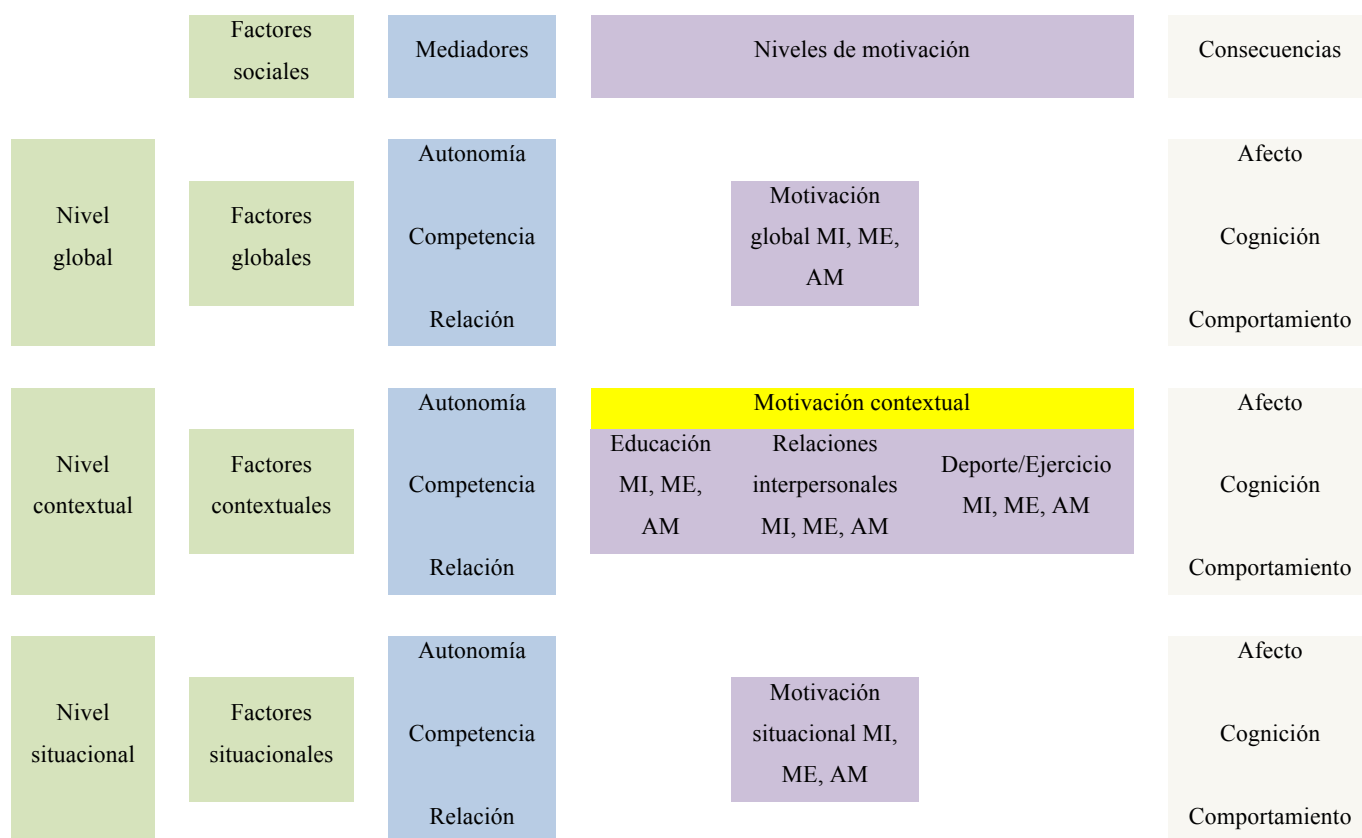
Figura 1

Tipos de motivación, regulación, locus de control y procesos reguladores relevantes en el continuo de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000)

2.4. Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand

Este modelo analiza las relaciones existentes entre los diferentes constructos definidos por la teoría de la autodeterminación, complementando esta teoría. Además, sirve de relación entre las dos teorías expuestas anteriormente (Teoría de las Metas de Logro y Teoría de la Autodeterminación). Vallerand (1997, 2001, 2007), divide la motivación en tres niveles de motivación diferentes, representando diferentes factores sociales, que son: nivel global, contextual y situacional; que se relacionan entre sí, influyendo uno sobre el otro.

El nivel global hace referencia a la motivación general del individuo ante cualquier actividad. El nivel contextual se refiere a la motivación del individuo en un entorno determinado. Por último, el nivel situaciones indica el grado de motivación del individuo en una situación concreta. El modelo está basado en la secuencia progresiva: antecedentes sociales, NPB, Motivación y consecuencias. Siendo ésta última, el resultado final de las anteriores. En nuestro caso, el modelo según las variables escogidas, quedaría definido por la Figura 2 basado en el Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand:



MI: motivación intrínseca, ME: motivación extrínseca, AM: amotivación

Figura 2

Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand (2001)

2.5. Cohesión grupal

Por encima de la técnica, la táctica o las capacidades físicas; el factor psicológico está cobrando cada vez mayor importancia en el ámbito del entrenamiento. Entre ellas, destaca la cohesión grupal, como uno de los factores más determinantes en el rendimiento deportivo (Carron et al., 2002; Heuzé et al., 2006). Se define por Carron et al., (1998) como un “proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido, con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros”.

En la literatura científica encontramos el Modelo conceptual de cohesión de Carron (1982), como un modelo de referencia. Establece cuatro tipos de factores que actúan como antecedentes de la cohesión en el deporte. Los primeros de ellos, son los factores personales, son aquellos que nos acercan a las condiciones físicas, técnicas y psicológicas del deportista, además de tener en cuenta su experiencia deportiva. Todos estos elementos son de carácter subjetivo. En segundo lugar, se encuentran los factores ambientales, encargados de las normas de convivencia y la política del entorno o club. Es decir, hacen referencia a los aspectos normativos que mantienen unido a los miembros de un grupo. En tercer lugar, los factores de liderazgo, los cuáles están vinculados con el entrenador y su estilo de liderazgo en el grupo y las relaciones que se establecen en él. Por último, en cuarto lugar, se encuentran los factores de equipo, relacionados con la estabilidad del colectivo, tanto a niveles de relación de grupo como de éxito deportivo. La interacción de estos cuatro factores desglosa la cohesión en dos caminos. Uno, hacia la tarea, asociado al logro de metas y objetivos de rendimiento. Otro, hacia lo social, relacionando aspectos más interpersonales del grupo.

Además, se diferencian dos dimensiones, en función de la perspectiva con la que se compare el sujeto (Carron et al. 1989). Si lo hace relacionando el grupo como un todo, hablamos de la dimensión Integración del Grupo. Mientras que si tienen en cuenta la atracción que ejerce el grupo sobre ellos, hablamos de Atracción Individual hacia el grupo.

Teniendo en cuenta la interacción entre el deportista y el equipo, es decir, lo relacionado hacia la tarea y hacia lo social; y las perspectivas del sujeto, en cuanto a la Integración del Grupo y la Atracción Individual hacia al grupo; se establecen cuatro constructos (Carron et al., 1998):

Integración Grupal hacia la Tarea (IG Tarea)

Integración Grupal hacia lo Social (IG Social)

Atracción Individual hacia el Grupo en la Tarea (AI Tarea)

Atracción Individual hacia el Grupo en lo Social (AI Social)

En la Figura 3 aparece el modelo conceptual de la cohesión de grupo:

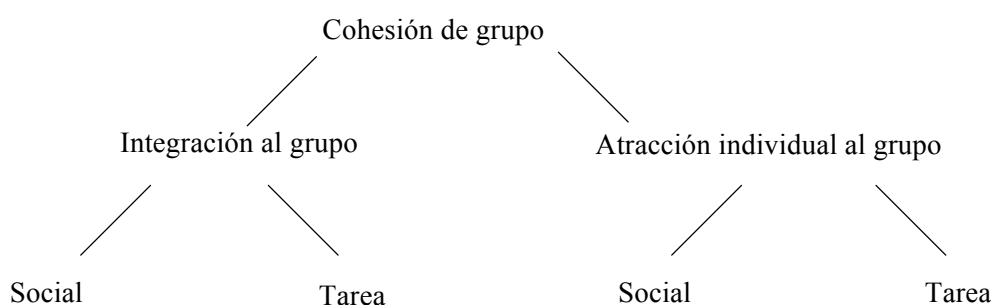


Figura 3

Modelo conceptual de la cohesión de grupo

2.6. Objetivos y planteamiento de hipótesis

Como se ha comentado anteriormente, aunque existen numerosos estudios que analizan la relación entre clima motivacional y cohesión de grupo, son pocos los que lo relacionan también con la Teoría de la Autodeterminación utilizando el Modelo Jerárquico de Vallerand (véase Figura 4).

ANTECEDENTES	NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA	CONSECUENCIAS
Clima motivacional	NPB	Nivel de motivación	Cohesión grupal
Clima tarea	Competencia	Desmotivación	IG social
Clima ego	Relación	Motivación extrínseca	IG tarea
	Autonomía	Motivación intrínseca	AI social
			AI tarea

Figura 4

Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand adaptado al presente marco de estudio

Además, la mayoría de ellos han sido realizados con poblaciones masculinas y en muchos de ellos, con deportistas profesionales y semiprofesionales. Por ello, los objetivos de esta investigación son:

- a) Analizar las diferencias de género y categoría en las variables, clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y cohesión grupal.
- b) Evaluar la relación entre las dimensiones de la cohesión grupal y las diferentes motivaciones (intrínseca, extrínseca y desmotivación).
- c) Evaluar la relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas (relación, competencia y autonomía) y las diferentes motivaciones de la Teoría de la Autodeterminación (intrínseca, extrínseca y desmotivación).
- d) Evaluar la relación entre clima tarea y ego con la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.

En relación a estos objetivos, y de forma secuencial, se establecen las siguientes hipótesis para cada uno de ellos:

- a) Existirán diferencias de género, entre chicas y chicos, en las variables utilizadas en el estudio.
- b) Los equipos de mayor categoría obtendrán diferentes resultados en las variables de estudio que los equipos de categoría inferior.
- c) La motivación autodeterminada estará positivamente relacionada con la cohesión.
- d) Las NPB estarán relacionadas positivamente con la motivación intrínseca, mientras que se relacionarán negativamente con la desmotivación.
- e) El clima tarea estará relacionado positivamente con las Necesidades Psicológicas Básicas, mientras que el clima ego estará relacionado negativamente.

3. DISEÑO DEL ESTUDIO

3.1. Diseño metodológico

La investigación está relacionada con el paradigma positivista, debido a su finalidad descriptiva. Además, el tipo de conocimiento utilizado está fundamentado en la teoría y pretende ser objetivo. De esta manera, se puede decir que el estudio posee una lógica instrumental.

Obviamente, la metodología utilizada es cuantitativa. Concretamente, el tipo de diseño escogido es un diseño ex post facto, ya que las relaciones entre variables covarían respecto al fenómeno del estudio, en este caso el clima motivacional, las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, motivación extrínseca, la desmotivación y la cohesión de grupo; además las diferencias entre las Variables Independientes y las Variables Dependientes es fundamentalmente teórica. El diseño ex post facto es de tipo retrospectivo. Es así, porque se reconstruyen los hechos hacia atrás, buscando las posibles causas o variables independientes que han ocasionado la respuesta. En este caso, la temporada de baloncesto ha llegado a su fin, y se pretende medir las relaciones y coincidencias entre variables para conocer la cohesión del grupo función de la motivación del jugador. Concretamente, es un diseño ex post facto retrospectivo de grupo único. Este tipo de diseño se caracteriza por una única muestra que puede aumentar de tamaño y ser representativa; en esta investigación eran jugadores de baloncesto en categorías de formación, desde los 14 hasta los 18 años. El objetivo de este tipo de estudios es conocer la relación entre las variables, dependientes e independientes; no sólo el cambio que produce si no las correlaciones que tienen entre ellas.

3.2. Descripción del entorno y los participantes

La muestra elegida son jugadores y jugadoras de baloncesto en categorías de formación de la comunidad autónoma de Aragón. Concretamente, participaron 89 jugadores de baloncesto del Estadio Miralbueno El Olivar de Zaragoza, desde categoría Infantil hasta Junior, con edades comprendidas desde los 12 hasta los 18 años ($M = 14.48$; $DT = 1.50$). La muestra es no probabilística de conveniencia, ya que han sido escogidos los sujetos que encajaban dentro del perfil y eran más fácilmente accesibles.

En la Tabla 2, el 59,6% de los mismos eran hombres ($N = 53$) y el 39,4% eran mujeres ($N = 36$). En la Tabla 3, entre los participantes destacan un 43,8% de categoría Infantil ($N = 39$), un 31,5% de categoría Cadete ($N = 28$) y un 24,7% de categoría Junior ($N = 22$). En la

Motivación y cohesión de grupo en baloncesto

Tabla 4, se diferencia entre el nivel de la liga, según la clasificación realizada por la Federación Aragonesa de Baloncesto. Nivel A corresponde a los jugadores de nivel más avanzado y nivel B, para el resto. Así se diferencia que 39,3% son nivel A y 60,6% nivel B. Por último, en la Tabla 5, se observa la distribución de género en las diferentes categorías.

Tabla 2

Distribución de los participantes por género

	Frecuencia	Porcentaje
Chicos	53	59,6
Chicas	36	40,4

Tabla 3

Distribución de los participantes en equipos

	Frecuencia	Porcentaje
Infantil	39	43,8
Cadete	28	31,5
Junior	22	24,7
Total	89	100%

Tabla 4

Distribución de los participantes por categoría

	Total	Porcentaje
Nivel A	35	39,3
Nivel B	54	60,6

Tabla 5

Distribución de los participantes en equipos y género

	N	Chicos		Chicas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Infantil	39	24	45,3	15	41,7
Cadete	28	17	32,1	11	30,6
Junior	22	12	22,6	10	24,7
Total	89	53	100	36	100

3.3. Instrumentos

Se han utilizado diferentes instrumentos de versiones españolas validados previamente para el ámbito deportivo, y concretamente, para poblaciones similares. Los instrumentos escogidos para poder evaluar las diferentes variables han sido:

Clima motivacional. Para medir el clima motivacional, se utilizó la versión española del cuestionario Peer-Created Motivational Climate Sport Questionnaire (PeerMSYSQ-21; Ntounamis y Vazou, 2005), validado por Moreno, Conte, Martínez, Alonso, González-Cutre y Cervelló (2011), en una muestra de 474 deportistas de diferentes disciplinas deportivas. Este cuestionario está compuesto por 21 ítems, precedidos por la frase “En tu grupo de entrenamiento la mayoría de compañeros/as...”; y distribuidos en dos factores: clima tarea (12 ítems; $\alpha = 0,91$; e.g., “Animan a sus compañeros/as a intentarlo después de algún fallo”) y clima ego (9 ítems; $\alpha = 0,69$; e.g., “Se tiene más en cuenta la opinión de los compañeros/as más habilidosos/as”). El formato de respuesta empleado era valorado en una escala Likert de 1 a 7, donde 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y el 7 a totalmente de acuerdo. En nuestro caso, la consistencia interna obtenida para los dos factores fue: clima tarea ($\alpha = 0,87$) y clima ego ($\alpha = 0,59$).

Necesidades psicológicas básicas. Para medir las necesidades psicológicas básicas, se utilizó la versión española del cuestionario de Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (EMMD-23; Briere, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995), validado al español por Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L., (2007), para una muestra de 301 deportistas. Este cuestionario está compuesto por 23 ítems, precedidos por la frase “Tú impresión sobre los entrenamientos es que...”, y distribuido en tres factores: relación (8 ítems; $\alpha = 0,75$; e.g. “Me llevo bien con los compañeros/as”), autonomía (8 ítems; $\alpha = 0,76$; e.g. “Me dejan tomar decisiones”), competencia (7 ítems; $\alpha = 0,71$; e.g. “Creo que estoy entre los/as más capaces cuando se trata de baloncesto”). El formato de respuesta empleado era valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo. En nuestro caso, la consistencia interna obtenida para los tres factores fue: relación ($\alpha = 0,92$), autonomía ($\alpha = 0,72$) y competencia ($\alpha = 0,84$).

Motivación autodeterminada. Para medir la motivación autodeterminada, se utilizó la versión española del cuestionario de Escala de Motivación Deportiva (SMS-28; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais, 1995), validado al español por Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2013), para una muestra de 253 alumnos de Educación Física en ESO. Este cuestionario está compuesto por 28 ítems, precedidos por la frase “¿Por qué practicas baloncesto?”, y distribuido en siete factores, tres pertenecientes a la motivación intrínseca (12 ítems; $\alpha = 0,93$), cuatro a la extrínseca (12 ítems, $\alpha = 0,91$) y uno a la amotivación (4 ítems, $\alpha = 0,71$), concretamente son: motivación intrínseca al conocimiento (4 ítems; $\alpha = 0,83$; e.g. “Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución de los ejercicios”), motivación intrínseca hacia la autosuperación (4 ítems; $\alpha = 0,81$; e.g. “Por la satisfacción que siento cuando mejoro o me supero”), motivación intrínseca hacia la estimulación (4 ítems; $\alpha = 0,83$; e.g. “Por la sensación que tengo cuando estoy completamente absorbido/a por el baloncesto”), motivación extrínseca identificada (4 ítems; $\alpha = 0,82$; “Porque es buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida”), motivación extrínseca introyectada (4 ítems; $\alpha = 0,73$; e.g. “Porque me sentiríamos si no participara en el entrenamiento”), motivación extrínseca de regulación externa (4 ítems; $\alpha = 0,79$; e.g. “Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago las actividades”), amotivación (4 ítems; $\alpha = 0,71$; e.g. “A menudo me digo a mi mismo/a que no puedo alcanzar las metas del equipo”). El formato de respuesta empleado era valorado en una escala Likert de 1 a 7, donde 1 correspondía a nunca y el 7 a siempre. En nuestro caso, la consistencia interna obtenida para los tres factores fue: desmotivación ($\alpha = 0,67$), motivación extrínseca ($\alpha = 0,80$) y motivación intrínseca ($\alpha = 0,89$).

Cohesión. Para medir la cohesión, se utilizó la versión española del cuestionario (GEQ-18; Carron, Widmeyer y Brawley, 1985), validado al español por Itúrbide, Elousa y Yanes (2010), para una muestra de 924 deportistas adolescentes. Este cuestionario está compuesto por 18 ítems, precedidos por la frase “En mi equipo...”, y distribuidos en cuatro factores: atracción individual a la tarea (4 ítems; $\alpha = 0,77$; e.g. “No estoy contento con el tiempo de juego que tengo”), atracción individual hacia los aspectos sociales del grupo (5 ítems; $\alpha = 0,73$; e.g. “No voy a echar de menos a los miembros de este equipo cuando finalice la temporada”), integración del grupo hacia la tarea (5 ítems; $\alpha = 0,67$; e.g. “Los miembros de nuestro equipo tienen aspiraciones conflictivas respecto al rendimiento del equipo”), integración del grupo hacia los aspectos sociales (4 ítems; $\alpha = 0,61$; e.g. “Los miembros de

nuestro equipo raramente celebran fiestas juntos”). El formato de respuesta empleado era valorado en una escala Likert de 1 a 9, donde 1 correspondía a nunca y el 9 a siempre. En nuestro caso, la consistencia interna obtenida para los cuatro factores fue: AI Tarea ($\alpha = 0,70$), AI Social ($\alpha = 0,70$), AG Tarea ($\alpha = 0,65$) y AG Social ($\alpha = 0,60$).

3.4. Procedimiento

Previamente, se realizó una búsqueda de información bibliográfica relacionada con el ámbito de aplicación de la investigación. En primer lugar, se eligió la línea de investigación del TFM - Deporte de Base - y la temática de la misma - relacionada con la cohesión y la motivación. Además, desde el primer momento, la muestra con la que se iba a realizar era conocida - jugadores de baloncesto en categorías de formación.

En segundo lugar, tras elaborar el cuestionario con los instrumentos escogidos y fundamentados teóricamente, se contactó con el club de baloncesto, el Estadio Miralbueno El Olivar a través del coordinador de la sección de baloncesto. A través de carta, se explicó el objetivo y funcionamiento de la investigación, solicitando su colaboración para la administración de los cuestionarios. Fue el club, a través de su coordinador, el encargado de transmitir la información a los entrenadores, familias y jugadores, acompañando una carta y autorización realizada por el investigador. En ella, se explicó el procedimiento a seguir y una breve explicación de la investigación, en la que se indicó la finalidad del Trabajo Final de Máster.

Posteriormente, y tras la aceptación de colaboración con firma por parte de los participantes, se contactó con los entrenadores para decidir el momento de cumplimentación de los cuestionarios. Todos ellos tuvieron lugar entre el 4 y 15 de Mayo, antes del entrenamiento de cada uno de los equipo, en un ambiente adecuado y en una sala acorde a las necesidades de la investigación. En todo momento, el investigador estaba presente y el entrenador del equipo, abandonaba la sala. En ese momento, se explicó nuevamente a los jugadores el objetivo de la investigación, el procedimiento a seguir y la importancia de contestar los cuestionarios de forma individual y sincera, insistiendo en el carácter anónimo del mismo. Además, se aclaró cualquier tipo de duda y algunos términos que pudieran crear confusión. El proceso de cumplimentación de los cuestionarios duró alrededor de 30 minutos.

3.5. Procedimiento de análisis estadístico

Para el tratamiento de datos se utilizó el programa estadístico SPSS 22.0. Se evaluó la fiabilidad de constructo de cada uno de los instrumentos con el coeficiente alfa de Cronbach. A continuación, se realizó un análisis descriptivo, un T-STUDENT para observar las diferencias entre géneros y un ANOVA de un factor para establecer las diferencias entre equipos, incluyendo un análisis post hoc con el estadístico de contraste Bonferroni para conocer entre qué grupos había diferencias. Después, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas entre las distintas variables del estudio. Finalmente, se llevo a cabo diferentes análisis de regresiones lineales para comprobar las capacidades predictivas entre las distintas variables, siguiendo el modelo jerárquico de Vallerand. El nivel de confianza se estableció en $p < .05$ para todos los análisis.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Fiabilidad

Respecto a la fiabilidad de los cuestionarios en la muestra analizada, observamos las diferentes puntuaciones en cada uno de ellos (véase Tablas 6, 7, 8, y 9):

Tabla 6

Fiabilidad del Cuestionario Peer

	<i>Índice de Cronbach</i>	<i>Número de ítems</i>
Tarea	.86	12 ítems
Ego	.59	9 ítems

Tabla 7

Fiabilidad Cuestionario EMMD

	<i>Índice de Cronbach</i>	<i>Número de ítems</i>
Relación	.91	8 ítems
Autonomía	.72	8 ítems
Competencia	.83	7 ítems

Tabla 8

Fiabilidad Cuestionario SMS

	<i>Índice de Cronbach</i>	<i>Número de ítems</i>
Motivación Intrínseca	.89	12 ítems
Motivación Extrínseca	.80	12 ítems
Desmotivación	.67	4 ítems

Tabla 9

Fiabilidad Cuestionario GEQ

	<i>Índice de Cronbach</i>	<i>Número de ítems</i>
AI Tarea	.70	4 ítems
AI Social	.70	5 ítems
IG Tarea	.65	5 ítems
IG Social	.60	4 ítems

Tras revisar la fiabilidad en cada uno de los cuestionarios utilizados, se observa que la gran mayoría de ellos son fiables, ya que sus valores están alrededor de la puntuación recomendada, .70. Existen varios casos puntuales, como la valoración del clima ego en el cuestionario PeerMSYSQ, que sólo alcanza un valor de .59. Mientras que varios de ellos no alcanzan el valor mínimo recomendado pero se encuentran muy cerca de él. Como es el caso de la IG Tarea y Social en el cuestionario GEQ con valores de .65 y .60 respectivamente; y también la desmotivación en el cuestionario EMMD, con valor de .67. Como las diferencias respecto al valor recomendado no son excesivas y todas ellas están respaldadas por estudios e investigaciones anteriores, se ha decidido utilizar para el posterior análisis todas las variables: clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca, motivación extrínseca, desmotivación, AI Social y Tarea, IG Tarea y Social.

4.1.2. Estadísticos descriptivos

En la Tabla 10 se muestran los estadísticos descriptivos de la media y la desviación típica de cada variable:

Tabla 10

Estadísticos descriptivos

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Rango</i>
Clima tarea	5.28	0.87	1-7
Clima ego	4.00	0.79	1-7
Relación	4.39	0.69	1-5
Autonomía	3.01	0.64	1-5
Competencia	4.01	0.60	1-5
Motivación intrínseca	5.71	0.92	1-7
Motivación extrínseca	4.69	0.99	1-7
Desmotivación	2.76	1.32	1-7
AI Tarea	3.41	1.81	1-9
AI Social	6.93	1.53	1-9
AG Tarea	6.23	1.44	1-9
AG Social	6.26	1.49	1-9

En la Tabla 10 se observa que los valores relacionados con el clima tarea, $M = 5.28$ y la motivación intrínseca, $M = 5.71$, poseen valores altos. Respecto a las NPB, la relación tiene el valor más alto $M = 4.39$. Mientras que la desmotivación, $M = 2.76$, y la atracción individual a la tarea, $M = 3.41$, tienen valores bajos. A destacar los valores sensiblemente altos, en los casos de competencia $M = 4.01$, atracción individual hacia lo social $M = 6.93$, la atracción grupal a la tarea $M = 6.23$ y la atracción grupal a lo social $M = 6.26$).

4.1.3. T-Student

Se realizó una prueba T con muestras independientes, diferenciando entre el género, chicas y chicos, los resultados fueron (véase Tabla 11):

Tabla 11

Prueba T-STUDENT con muestras independientes, diferenciando género

Variable	Género				Total muestra		Prueba t para igualdad de medias							
	Chicos		Chicas		N = 89		Prueba Leuvene		Diferencias de medias	Error Típico	t	gl	Sig. (bilateral)	
	N = 53		N = 36											
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	F	Sig.						
Clima tarea	5.10	.94	5.54	.68	5.28	0.87	1.808	.182	-.434	.183	-2.373	87	.020	
Clima ego	4.22	.71	3.68	.80	4.00	0.79	.733	.394	-.539	.162	3.332	87	.001	
Relación	4.26	.74	4.59	.51	4.39	0.69	2.719	.103	-.331	.142	-2.328	87	.022	
Competencia	4.03	.57	3.97	.65	3.01	0.64	.064	.801	.064	.132	.400	87	.628	
Autonomía	2.94	.68	3.11	.59	4.01	0.60	1.288	.260	-.175	.139	-1.260	87	.211	
Desmotivación	2.90	1.39	2.56	1.19	5.71	0.92	.985	.324	.338	.284	1.188	87	.238	
M. Intrínseca	5.63	.87	5.82	.98	4.69	0.99	.027	.869	-.191	.199	-.963	87	.338	
M. Extrínseca	4.64	.93	4.75	1.09	2.76	1.32	1.012	.317	-.109	.216	-.504	87	.615	
AI Tarea	3.70	1.91	3.01	1.60	3.41	1.81	.503	.480	.695	.393	1.768	83	.081	
AI Social	6.76	1.67	7.16	1.31	6.93	1.53	3.113	.081	-.393	.336	-1.172	83	.245	
AG Tarea	5.93	1.46	6.65	1.33	6.23	1.44	.008	.930	-.712	.309	-2.300	83	.024	
AG Social	6.07	1.55	6.52	1.39	6.26	1.49	.024	.877	-.456	.327	-1.394	83	.167	

Nota: chicos codificados con valor 0; chicas codificado con valor 1.

En la Tabla 11 se observa que existen diferencias significativas en el clima ego entre géneros, la media en el clima ego es mayor en los chicos. Por último, existe una tendencia en todas las variables relacionadas con la cohesión. Destacando que en todas ellas, los valores más altos los alcanzan las chicas, excepto en la AI Tarea, donde los chicos tienen valores de la media más alto. Las más alta aparece en la AG Tarea, donde es ligeramente mayor en las chicas.

4.1.4. ANOVA de un factor

Se realizó un ANOVA de un factor con análisis post hoc con Bonferroni (véase Tabla 12):

Tabla 12

ANOVA de un factor: diferencias entre categorías y análisis post hoc con Bonferroni

Variables	Infantil		Cadete		Junior		Total		F	Sig.	Post hoc	95% de intervalo de confianza	
	N = 39		N = 28		N = 22		N = 89						
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT				Límite inferior	Límite superior
Clima tarea	5,38	1,02	5,22	,810	5,17	,639	5,28	,870	.511	.601		-.341	.771
Clima ego	3,84	,776	4,21	,751	4,03	,838	4,00	,792	1.849	.164		-.681	.351
Relación	4.47	.756	4.39	.550	4.27	.656	4.39	.674	.613	.544		-.231	.480
Competencia	4.24	.559	3.95	.475	3.66	.684	4.01	.609	7.482	.001	1>3	.217	.940
Autonomía	3.02	.790	3.06	.464	2.93	.585	3.01	.648	.229	.796		-.329	.502
Desmotivacion	2,31	1,26	2,94	1,24	3,32	1,29	2,76	1,32	4.945	.009		-1.82	-.210
M. Intrínseca	6,08	,649	5,61	,965	5,18	1,02	5,71	,922	8.010	.001	1>3	.354	1.44
M. Extrínseca	5,09	,910	4,69	,911	3,97	,868	4,69	,998	11.062	.000	1>3	.556	1.70
AI Tarea	2,82	1,98	3,71	1,61	4,01	1,51	3,41	1,81	3.667	.030	1>3	-2.32	-.048
AI Social	7,16	1,63	6,74	1,39	6,79	1,54	6,93	1,53	.683	.508		-.624	1.36
IG Tarea	6,48	1,53	6,18	1,50	5,90	1,18	6,23	1,44	1.159	.319		-.345	1.52
IG Social	6,42	1,44	5,85	1,51	6,51	1,52	6,26	1,49	1.544	.220		-1.05	,874

Nota: Infantil codificado con valor 1, Cadete codificado con valor 2, Junior codificado con valor 3.

En la Tabla 12 se observa que la variable competencia tiene diferencias significativas entre la categoría infantil y junior, siendo mayor en el primero. Lo mismo sucede con las variables de la motivación intrínseca y extrínseca, donde, de nuevo, los valores son significativamente más altos en categoría infantil que en categoría junior.

4.1.5. Correlaciones

En la Tabla 13, se muestra el análisis correlacional bivariado de las variables:

Tabla 13

Análisis correlacional bivariado

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Clima tarea												
2. Clima ego	-.360**											
3. Relación	.667**	-.204										
4. Autonomía	.445**	-.085	.535**									
5. Competencia	.138	-.009	.288**	.273**								
6. M. intrínseca	.332**	-0.079	.381**	.279**	.423**							
7. M. extrínseca	.224*	0.056	.257*	.284**	.390**	.595**						
8. Desmotivación	-.390**	.235*	-.245*	-.225*	-.394**	-0.204	-0.148					
9. AI Tarea	-.677**	.241*	-.560**	-.419**	-.226*	-.243*	-0.203	.326**				
10. AI Social	.343**	-0.142	.668**	.357**	.263*	.325**	0.132	-.219*	-.460**			
11. AG Tarea	.749**	-.392**	.609**	.421**	.210	.385**	0.186	-.320**	-.633**	.419**		
12. AG Social	0.195	-0.183	.403**	.246*	.084	.260*	0.075	-0.012	-.355**	.359**	.468**	

Entre las relaciones destacadas, siguiendo el mismo orden de la Tabla 13, y comenzando por el clima tarea, se observa que está relacionado negativamente $R = -.360$ con el clima ego, la desmotivación $R = -.390$ y AI Tarea $R = -.677$; y muy positivamente con relación $R = .667$, autonomía $R = .445$, la motivación intrínseca $R = .332$, AI Social $R = .343$ y AG Tarea $R = .749$. Por el contrario, el clima ego está relacionado negativamente con la atracción grupal a la tarea $R = -.392$. En relación a las necesidades psicológicas básicas, relación, posee relaciones muy positivas con la motivación intrínseca $R = .381$, y con las AI Social $R = .668$, AG Tarea $R = .609$ y AG Social $R = .403$ y negativamente con la AI Tarea $R = -.560$. La variable autonomía, relaciona positivamente con la motivación intrínseca $R = .279$ e extrínseca $R = .284$ y la AI Social $R = .357$ y AG Tarea $R = .421$. Mientras que la competencia, relaciona con los valores más alto con todas las motivaciones, intrínseca $R = .423$, extrínseca $R = .390$ y negativamente con la desmotivación $R = -.394$. La variable motivación intrínseca, relaciona positivamente con la motivación extrínseca $R = .595$ y las variables de cohesión AI Social $R = .325$ e AG Tarea $R = .385$. Mientras que la desmotivación, en relación a las variables de cohesión, se relaciona positivamente con AI Tarea $R = .326$ y negativamente con IG Tarea $R = -.320$. Por último, las variables de cohesión relacionan todas negativamente con la variable AI Tarea; y entre AI Social, IG Tarea e IG social lo hacen positivamente.

4.1.6. Regresión lineal

Teniendo en cuenta la tabla de correlaciones anterior, y las relaciones que existían entre las diferentes variables, se han realizado las siguientes regresiones lineales para interpretar la evolución de cada una de las variables a lo largo del modelo jerárquico de Vallerand explicado anteriormente (véanse Tabla 14, 15 y 16):

Tabla 14

Regresión lineal simple, VD variables de cohesión, VI variables motivación

Variables Independientes	Variables Dependientes																			
	AI Tarea					AI Social					AG Tarea					AG Social				
	B	ET	Beta	R2	Sig.	B	ET	Beta	R2	Sig.	B	ET	Beta	R2	Sig.	B	ET	Beta	R2	Sig.
Desmotivación	.441	.140	.326	.106	.002						-.276	.108	-.256	.063	.012					
M. Intrínseca						.534	.171	.325	.106	.002	.596	.157	.385	.148	.000	.418	.170	.260	.068	.016
M.Extrínseca																				

Tabla 15

Regresión lineal simple, VD variables motivación, VI variables necesidades psicológicas básicas

Variables Independientes	Variables Dependientes														
	Desmotivación					M. Intrínseca					M. Extrínseca				
	B	ET	Beta	R2	Sig.	B	ET	Beta	R2	Sig.	B	ET	Beta	R2	Sig.
Relación						.386	.133	.282	.073	.005					
Autonomía															
Competencia	-.855	.214	-.394	.155	.000	.640	.147	.423	.179	.000	.638	.162	.390	.152	.000

Tabla 16

Regresión lineal simple, VD variables necesidades psicológicas básicas, VI variables del clima motivacional

Variables Independientes	Variables Dependientes														
	Relación					Autonomía					Competencia				
	B	ET	Beta	R2	Sig.	B	ET	Beta	R2	Sig.	B	ET	Beta	R2	Sig.
Clima tarea	.517	.062	.667	.444	.000	.332	.072	.445	.198	.000					
Clima ego															

Respecto a las Tabla 14, en las que las dimensiones de la cohesión se establecen como variables criterio y las diferentes motivaciones como variables predictoras, se puede observar que la desmotivación explica un 10% ($R^2 = .106$) de la AI Tarea. Mientras que la motivación intrínseca explica un 10% ($R^2 = .106$) de la AI Social, un 14% ($R^2 = .148$) de la AG Tarea y un 6% ($R^2 = .068$) de la AG Social.

En la Tabla 15, donde las motivaciones son las variables criterio y las variables de las NPB son las variables predictoras, se observa que la relación explica un 7% ($R^2 = .007$) de la motivación intrínseca. Respecto a la competencia, ésta explica todas las variables de la motivación, con un 15% ($R^2 = .155$) la desmotivación de forma negativa en un 17% ($R^2 = .179$), y de forma positiva tanto la motivación intrínseca y como ($R^2 = .152$) la extrínseca.

En relación a la Tabla 16, en la que las variables de la NPB son las variables criterio y los climas motivacionales son las variables predictoras, se han obtenido los siguientes resultados. El clima tarea explica tanto la relación como la autonomía en un 44% ($R^2 = .444$) y 19% ($R^2 = .198$) respectivamente.

Teniendo en cuenta las tablas anteriores, se establece la Figura 5, según el modelo jerárquico de Vallerand:

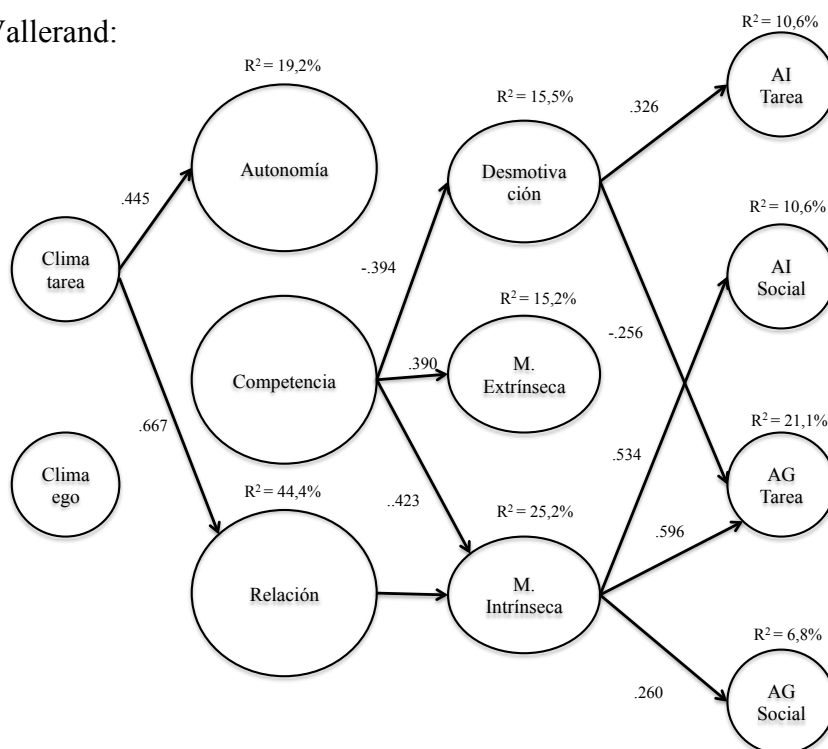


Figura 5

Modelo Jerárquico de Vallerand modificado según estudio con resultados obtenidos

4.2. Discusión

Como se indica en el título del trabajo, la principal fuente de interés era la relación existente entre motivación y cohesión, teniendo en cuenta tanto las diferencias de género como categoría, en los diferentes equipos de formación en el deporte del baloncesto. Tal y como se describe en el apartado 2.6., se plantearon varios objetivos con sus respectivas hipótesis. A continuación se mantiene esa estructura para pasar a comentar los resultados obtenidos y discutirlos en función de la literatura científica actual.

El primer objetivo propuesto era analizar las diferencias de género y categoría en las variables, clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y cohesión grupal. Partíamos de dos hipótesis, la primera de ellas, relacionada con la existencia de diferencias de género, entre chicas y chicos, en las variables utilizadas en el estudio.

Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, que existen diferencias significativas en el clima ego entre géneros, la media en el clima ego es mayor en los chicos que en las chicas.

Moreno, Cervelló y González-Cutre (2008), ya mostraron cómo los hombres percibirían un clima motivacional que implica al ego mayor que en las mujeres. Por el contrario, en ese mismo estudio con jóvenes atletas, las mujeres percibían valores mayores en el clima motivacional que implica a la tarea. También, Vazou, Ntoumanis y Duda (2006) encontraron resultados similares. En los resultados obtenidos en nuestro análisis, existen diferencias similares pero no adquieren un valor significativo. Por tanto, tal y como indicó Torregrosa et al., (2011) existe una tendencia en los chicos en interpretar el deporte con el aspecto competitivo, mientras que las chicas lo asociarían al aspecto relacional y cooperativo.

En relación a la cohesión, existe una tendencia en todas las variables relacionadas con ella, destacando los valores obtenidos por las chicas. Excepto en la AI Tarea, donde los chicos tienen valores de la media más alto, en el resto (AI Social, AG Tarea y AG Social), las chicas obtienen medias más altas, destacando la diferencia en la variable AG Tarea. Pese a ello, estas diferencias no llegan a ser significativas. González-Ponce et al. (2013), en un estudio con una muestra similar en fútbol de formación, encontraron resultados similares, en los que las jugadoras de equipos femeninos percibían mayores niveles en la cohesión social, mientras que en los equipos masculinos sus valores eran sensiblemente más altos en cohesión tarea.

Respecto a la segunda hipótesis, se entendía que los equipos de mayor categoría obtendrían diferentes resultados en las variables de estudio que los equipos de categoría inferior. En nuestro estudio realizado destacan los resultados alcanzados en dos variables. La primera de ellas, en la variable competencia, donde se han encontrado diferencias significativas entre la categoría infantil y junior, siendo mayor en el primero.

García-Calvo et al., (2012) encontraron que la percepción de competencia estaba ligada al mayor deseo de seguir practicando el deporte, es posible suponer que sea mayor la percepción de competencia en niveles inferiores de formación, donde los jugadores tienen mayores opciones de seguir jugando a corto plazo. Mientras que en Junior, estos valores serían menores en la variable competencia, ya que muchos de estos jugadores finalizarían su última etapa de formación y estaría cerca del final su etapa deportiva.

En segundo lugar, con las variables de la motivación intrínseca y extrínseca, los valores son significativamente más altos en categoría infantil que en categoría junior.

A diferencia de nuestros resultados, Balaguer, Castillo y Duda (2003) con futbolistas cadetes y Balaguer et al. (2003) con futbolistas infantiles, obtienen resultados diferentes en las dimensiones clima y cohesión. Comparando ambos estudios, los jugadores cadetes, de mayor edad, obtuvieron mayor número de relaciones de ambas dimensiones.

El segundo objetivo propuesto fue evaluar la relación entre las dimensiones de la cohesión grupal y las diferentes motivaciones (intrínseca, extrínseca y desmotivación). Para ello se partió de la siguiente concepción, que la motivación autodeterminada estaría positivamente relacionada con la cohesión. Diferenciando los diferentes niveles de motivación autodeterminada, respecto a la motivación intrínseca, en los resultados obtenidos en la correlación, se observan que estaría relacionada positivamente, de forma significativa, con las variables de cohesión AI Social, AG Tarea y AG Social.

Blanchard et al. (2009), en un estudio con 197 jugadores de baloncesto, encontraron resultados similares en relación a la variable AG Tarea, ya que existían relaciones positivas entre las variables de AG Tarea y el nivel de motivación autodeterminada, en cuanto a que, a mayor nivel de motivación intrínseca, más AG Tarea percibido. García-Calvo et al. (2008), respaldan esta cuestión indicando que encontraron evidencias de asociación positiva entre la motivación intrínseca y la cohesión grupal. En los trabajos realizados por Sarrazin et al. (2002) y Standage, Duda y Ntoumanis (2003), respaldan lo anterior, indicando la importancia de la unión en el grupo para determinar comportamientos más autodeterminados, es decir, más intrínsecos.

A diferencia de nuestros resultados, en los estudios anteriores se incluye la variable AI Tarea con valores similares a las demás, en nuestro estudio, AI Tarea adquiere tendencia negativa. Hasta ahora, en los estudios con deportistas de formación (Balaguer et al. 2015), se ha demostrado que el entrenador que fomenta un clima tarea obtiene valores más altos en todas las dimensiones de la cohesión, tanto en la participación deportiva como fuera de ella.

Respecto a la desmotivación está relacionada negativamente con las variables de la cohesión, AI Social y AG Tarea, tal y como indicaron García-Calvo et al. (2008) en el mismo estudio. Por el contrario, en los resultados obtenidos en nuestro estudio, se observa que la desmotivación relaciona positivamente, de forma significativa, con la AI Tarea. Como se ha desarrollado en la fundamentación teórica, concretamente en el apartado 2.5., cada miembro del equipo desarrolla, por un lado una percepción sobre el grupo entendiéndolo como un todo (AG), mientras que por otro entiende que cumple los objetivos y necesidades personales del individuo para atraerle al grupo (AI) (Carron, 1998). Así, la dimensión AI Tarea, orienta por un lado esas necesidades satisfechas y atraídas individualmente hacia el grupo y por otro, orienta a la tarea para la adquisición de los objetivos del grupo. Debido al carácter deportivo y social del club, ha podido obtener resultados diferentes en esta variable ya que los jugadores podrían elegir este club por no satisfacer ninguna necesidad de rendimiento y resultados.

Respecto a la prueba de regresión utilizada, donde las variables de la cohesión se establecen como variables dependientes y las diferentes motivaciones como variables independientes, se puede observar que la desmotivación actúa como predictor de la AI Tarea. Mientras que la motivación intrínseca lo hace con la AI Social, la AG Tarea y la AG Social.

Balaguer et al. (2015) encontraron que la motivación autodeterminada actuó como predictor positivo tanto de la cohesión de tarea como de la cohesión social. Allen (2006) encontró resultados similares.

El tercer objetivo era evaluar la relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas (relación, competencia y autonomía) y las diferentes motivaciones de la Teoría de la Autodeterminación (intrínseca, extrínseca y desmotivación). Para ello, se planteó la siguiente hipótesis, entendiendo que las NPB podrían relacionarse positivamente con la motivación intrínseca, mientras que lo harían negativamente con la desmotivación.

En los resultados alcanzados en el estudio, en relación a la prueba de correlaciones bivariadas, se observaron que se cumple esta hipótesis, ya que tanto relación, autonomía y competencia tienen una correlación positiva con la motivación intrínseca y extrínseca y claramente negativa con la desmotivación. Deci y Ryan (2000) ya demostraron en sus postulados teóricos que la motivación intrínseca estaba asociada con el aumento en la satisfacción de las tres NPB, relación, autonomía y competencia. En el análisis de regresión, se han obtenido resultados que indican que la variable competencia posee más valor a la hora de predecir la motivación, ya que lo hace positivamente con la motivación intrínseca y extrínseca; y negativamente con la desmotivación. Guillet, Berjot y Rosnet (2009), a diferencia de lo encontrado en nuestro estudio, indican que es la autonomía la variable que predice en mayor porcentaje la adquisición de motivación intrínseca. Hollembeak y Amorose (2005) relacionaban el nivel de autodeterminación con las tres NPB.

Por último, el cuarto objetivo fue evaluar la relación entre clima tarea y ego con la satisfacción de las NPB. En relación a él, se estableció como hipótesis que el clima tarea estaría relacionado positivamente con las NPB, mientras que el clima ego estará relacionado negativamente.

En los resultados obtenidos en el estudio se observa que, el clima tarea está correlacionado positivamente tanto con la variable relación como la variable autonomía.

Similares resultados se encontraron en estudios de Balaguer et al. (2005), Balaguer et al. (2008) y Blanchard y Vallerand, (1996). En ellos se indica que el clima creado por el entrenador puede facilitar las relaciones sociales entre los miembros de los equipos y la percepción del apoyo a la autonomía. Si los deportistas perciben que su entrenador se comporta de forma empática y se sienten comprendidos y apoyados por él, y no en función de los resultados que ellos obtienen, éstos se sienten también valorados por sus compañeros y se ven favorecidas sus relaciones sociales y su percepción de autonomía.

Mientras que en los resultados obtenidos en el clima ego, no existen vínculos significativos con ninguna variable. A diferencia de estudios realizados con anterioridad (Kowal y Fortier, 2000; Sarrazin et al., 2002) en los que encontraron que el clima ego se relacionaba negativamente con la satisfacción de la necesidad de autonomía.

Quested y Duda (2009) encontraron una relación negativa de todas las variables con el clima ego. Respecto a la relación que puede haber la variable tarea y las NPB, seleccionando como variable predictora el clima tarea, se han obtenido resultados que indican que explica en un porcentaje muy alto la relación y aporta sentido a la variable autonomía.

En otras investigaciones (Quested y Duda, 2009; Reinboth y Duda, 2006) indican no sólo el clima tarea como predictor de autonomía, si no de las tres variables de la NPB (autonomía, relación y competencia). Por lo que, podríamos suponer que en los entrenamientos debería favorecerse la toma de decisiones en las tareas desarrolladas en los mismos, cediendo mayor responsabilidad y libertad a los deportistas.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se pueden llegar a concluir que en primer lugar, existen diferencias de género en el clima, siendo mayor el clima ego en los chicos que en las chicas. Por el contrario, existe una tendencia en las chicas a obtener mayores niveles de cohesión asociados a la dimensión social. Podría determinarse que en los grupos de chicos se valoraría en mayor medida una cohesión a la tarea y mejora propia de la habilidad técnica y táctica, reduciendo la importancia de la cohesión social. Mientras que en las chicas, sería fundamental el desarrollo de tareas orientadas al trabajo en equipo, la cooperación y el desarrollo social del grupo para aumentar su cohesión.

En segundo lugar, el nivel de percepción de competencia y motivación autodeterminada es mayor en los equipos infantiles que en los junior. Podría deberse al fin de la práctica deportiva en la etapa de formación y las bajas perspectivas de futuro en el deporte.

En tercer lugar, la motivación intrínseca actúa como predictor positivo de las dimensiones de la cohesión (AI Social, la AG Tarea y la AG Social). La mejora de los procesos motivacionales dentro del grupo, favorecerá los lazos de unión dentro él. Por tanto, el papel del entrenador, en cuanto a generador de dinámicas de grupo y desarrollo de ejercicios en los entrenamientos, será fundamental para generar percepción de equipo.

En cuarto lugar, la motivación intrínseca se relaciona positivamente con las NPB, mientras que la desmotivación lo hace negativamente. Concretamente, el desarrollo de la autonomía. Además, el clima tarea está correlacionado positivamente tanto con la variable relación como la variable autonomía. Por lo que de nuevo el papel del entrenador es vital. Su capacidad para favorecer la toma de decisiones en los ejercicios desarrolladas en los entrenamientos, cediendo mayor responsabilidad y libertad a los deportistas sería crucial para la consecución de deportistas con altos niveles de motivación autodeterminada.

En quinto lugar, la información aportada en este trabajo puede ayudar a la implementación y desarrollo de cursos de formación en entrenadores de categorías baseortaleciendo el conocimiento y estrategias de motivación y cohesión de grupo, entendiendo las diferencias de género y las limitaciones de cada categoría.

6. LIMITACIONES

A continuación se enumeran diferentes limitaciones de este trabajo. En primer lugar, me gustaría incidir en los participantes del estudio. Sería conveniente tener en cuenta que la gran mayoría de ellos eran jugadores adolescentes, muchos de ellos con 12 y 13 años, ésto ha podido provocar diferente percepción e interpretación de los datos a la hora de valorar. Por ejemplo, que los jugadores infantiles dieran valores más altos para la misma percepción que los jugadores cadetes y junior. Respecto al género de la muestra utilizada, la participación de las chicas es uniforme en todas las categorías, pero sería necesario continuar el estudio aumentando la muestra en el género femenino. Del mismo modo, la muestra utilizada es transversal en un único tiempo, por lo que no se pueden generalizar los resultados obtenidos ni establecer relaciones de causalidad.

En segundo lugar, respecto al procedimiento utilizado, la recogida de datos se realizó al final de temporada, es por ello, que los resultados obtenidos durante el año hayan podido influir en su percepción de cohesión y satisfacción. Del mismo modo, el tipo de entrenador, su liderazgo y su manera de llevar el grupo puede influir y determinar en estos resultados. Son otros dos aspectos a tener muy en cuenta en futuros estudios.

En tercer lugar, en relación a los cuestionarios utilizados, después de haber realizado el estudio, parece conveniente incluir un instrumento de medida de la frustración de las NPB, para complementar el trabajo realizado con la satisfacción y obtener posibles vínculos y relaciones tanto con el clima, como con la motivación autodeterminada y la cohesión. Del mismo, sería necesario definir si es más interesante continuar utilizando el instrumento de valoración del clima en relación a los compañeros o podría ser más conveniente utilizarlo con vistas a otros sujetos, como el entrenador o los padres.

En cuarto lugar, en relación al procedimiento de análisis estadístico, el uso de estadísticos más potentes e incluso la utilización de modelos de ecuaciones estructurales para explicar el modelo, ayudarían a profundizar todavía más en el estudio de estas variables. Favoreciendo la relación y las conexiones entre las variables.

Por último, sería conveniente analizar qué ha sucedido con la valoración de la dimensión de la cohesión AI Tarea. Dificultades en su comprensión por parte de los jugadores, profundización en el marco teórico... ya que los valores obtenidos están en desacuerdo con la literatura utilizada.

7. PROSPECTIVAS DE FUTURO

Apenas existen estudios que indaguen en las diferencias motivacionales y su influencia en la cohesión de grupo, menos, en categorías de formación. Sería interesante profundizar en este aspecto, aumentando la muestra de género femenino y dando cabida a diferentes disciplinas deportivas.

Del mismo modo, y siguiendo las diferencias entre categorías, apenas existen estudios en la literatura científica que busquen diferencias entre las edades de los practicante. Ni transversal ni longitudinalmente. Es por ello interesante plantear posibles estudios futuros con una misma muestra durante un periodo de 3-4 años o valorar a los sujetos de diferentes clubes dividiéndolos por categorías de edad.

Por último, podría ser interesante, una vez analizadas las posibles influencias y relaciones del clima y la motivación orientadas por el entrenador y los participantes en relación a la cohesión; establecer un programa de intervención y comprobar sus consecuencias en el grupo. De forma que, se doten a los entrenadores y jugadores de recursos que aumenten sus niveles de motivación, satisfacción de las NPB, para que así se favorezcan sus niveles de práctica y generen dinámicas de grupo positivas a todos los niveles, tanto social como a la tarea.

8. LISTA DE REFERENCIAS

- Allen, J. B. (2006). The perceived belonging in sport scale: Examining validity. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 387-405. doi:10.1016/j.psychsport.2005.09.004.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Champaign: Human Kinetics.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé*, 2, 243-258.
- Balaguer, I., Castillo, I., Moreno, Y., Garrigues, V., y Soriano, L. (2003). El clima motivacional y la cohesión en equipos de fútbol. *Encuentros en Psicología Social*, 2, 152-156.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 197-207.
- Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M. y Duda, J. L. (2005). Importance of Social Context in the Prediction of Self-Determination and well-being in athletes of different level. Symposium on “Motivation in Sport and Physical Activity”. Granada, España.
- Balaguer, I. Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I. Duda, J. L., y García-Merita, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposiciones de meta, regulaciones motivaciones y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 133-148.
- Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P., y Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15, 233-242.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., y Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes, subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 545-551. doi:10.1016/j.psychsport.2009.02.005.
- Blanchard, C. Y Vallerand, R. J. (1996). Perceptions of competence, autonomy, and relatedness as psychological mediators of the social factors – contextual motivation relationship. Unpublished manuscript. University of Quebec, Montreal.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Carron, A.V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Carron, A.V., Widmeyer, W.N., y Brawley, L.R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244-266.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., y Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213–226). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Bray, S.R., y Eys, M. A. (2002). Team cohesion and teams success in sport. *Journal of Sport Sciences*, 20, 119-226. doi:10.1080/026404102317200828.
- Chi, L. y Lu, S. E. (1995). *The relationships between perceived motivational climates and group cohesiveness in basketball*. Paper presented at the anual meeting of the North American Society for the Psychilogy of Sport and Physical Activity, Clearwater, FL.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology* 13, (pp. 39-80). New York: Academic Press. doi: DOI:10.1016/S0065-2601(08)60130-6.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2003). Self-determination research: reflections and future directions. *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester: University of Rochester Press.
- Duda, J.L. y Balaguer, I. (1999). Toward an integration of models of leadership with a contemporary theory of motivation. *Sport Psychology: Linking theory and practice* (pp. 213-230). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Duda, J. L. (2001). Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign: Human Kinetics.
- Duda, J. L. y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443). New York: Wiley.
- Eys, M.A., Jewitt, E., Evans, M. B., Wolf, S., Bruner, M. W., y Loughhead, T. M. (2013). Coach-initiated motivational climate and cohesion in youth sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 373-383. doi:10.1080/02701367.2013.814909.
- García-Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: C.V. Ciencias del Deporte.
- García-Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Cáceres: Universidad de Extremadura – Servicio de Publicaciones.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Jiménez, R. y Cervelló, E. (2008). Importancia de los aspectos motivaciones sobre el grado de cohesión en equipos de fútbol. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3, 61-74.
- García-Calvo, T., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D. y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 7-13.

- González-Ponce, I., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., y García-Calvo, T. (2013). Análisis de los procesos grupales en función del género en un contexto deportivo semiprofesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13, 45-52.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremuera, A. (2013). Análisis preliminar exploratorio del “Sport Motivation Scale” (SMS) adaptado a la Educación Física. *Espiral. Cuadernos de profesorado*, 6, 3-14.
- Guillet, N., Berjot, S., y Rosnet, E. (2009). An analysis of the impact of environmental conditions on the relationships between need satisfaction and intrinsic motivación in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 40, 249-269.
- Heuzé, J. P., Raimbault, N., y Fontayne, P. (2006). Relationships between cohesion, collective efficacy and performance in professional basketball teams: an examination of mediating effects. *Journal of Sports Sciences*, 24, 59–68. doi :10.1080/02640410500127736.
- Heuzé, J. P., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, N., y Thomas, J. P. (2006). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and colective efficacy in the elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 201-218. doi:10.1080/10413200600830273.
- Hollembeak, J., y Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes intrinsic motivation: a test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36. doi:10.1080/10413200590907540.
- Itúrbide, L. M., Elosua, P., y Yanes, F. (2010). Medida de la cohesión en equipos deportivos: Adaptación al español del Group Environment Questionnaire (GEQ). *Psicothema*, 22, 482-488.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181. doi:10.1080/02701367.2000.10608895.
- Leo, F. M., García-Calvo, T., Parejo, I., Sánchez-Miguel, P. A., y Sánchez-Oliva, D. (2010). Interacción de la cohesión en la eficacia percibida, las expectativas de éxito y el rendimiento en equipos de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 19, 89–102.

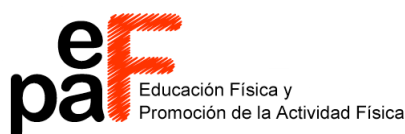
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 181–91. doi:10.1017/S1138741600004224.
- Moreno, J. A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 101-118.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. doi:10.1037/0022-0663.97.3.444.
- Paskevich, D. M. (1995). Conceptual and measurement factors of collective efficacy in its relationship to cohesion and performance outcome (Doctoral dissertation, University of Waterloo).
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35–53.
- Petherick, C. M. y Weigand, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- Prapavessis, H. y Carron, A. V. (1997). The role of sacrifice in the dynamics of sports teams. *Group Dynamics*, 1, 231-240.

- Pardo, A. y Mayo, C. (1999). El estudio de la orientación de metas, el clima motivacional y la cohesión grupal en balonmano. En I. Balaguer, y I. Castillo (Coords.). *Rendimiento y bienestar en los deportistas de élite* (pp. 101-123). Valencia: CSV.
- Quested, L. y Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 13, 10-19.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286. doi:10.1016/j.psychsport.2005.06.002.
- Roberts, G. C. (Ed.). (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. *Advances in motivation in sport and exercise*. (pp. 1-51). Champaign: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418. doi:10.1002/ejsp.98.
- Standage, M. Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-639. doi:10.1080/0264041031000101962.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T., y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 243-255.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. (pp. 271-360). Academic Press: New York. doi:10.1016/S0065-2601(08)60019-2.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.). *Advances in motivation in sport and exercise*. (pp. 263-319). Champaign: Human Kinetics.

- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vazou, S. Ntoumanis, N. y Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes motivational indices as a function of their perceptions of the coach – and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.08.007.

9. ANEXOS

Anexo 1 – Carta de presentación y consentimiento firmado de las familias



CARTA INFORMATIVA A LOS PADRES Y MADRES

Zaragoza, Abril de 2015

Estimado Sr./Sra.:

Mediante esta carta queremos informarle sobre el proyecto de investigación que se va a iniciar en el club E.M. El Olivar promovido desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, sobre el tema motivación y cohesión de grupo.

El estudio tiene como objetivo conocer los niveles de motivación de práctica en el baloncesto, a través de diferentes variables que intervienen en ella, para analizar su influencia en la cohesión de grupo. Para poder desarrollarlo será imprescindible vuestra participación y colaboración.

El estudio consiste en que su hijo rellene un cuestionario anónimo de 20 minutos de duración antes de un entrenamiento. Siguiendo con la programación de la investigación, durante el mes de mayo realizaremos la prueba, citando a su hijo 30 minutos antes del comienzo de un entrenamiento. Solicitamos su colaboración para que participe en el estudio, y de esta forma, ayudemos a la mejora del funcionamiento del club .

Todos los datos de la investigación serán confidenciales. Las instrucciones precisas de cómo cumplimentar el cuestionario, se explicarán con detalle en el día que lo llevemos a cabo.

Esperando su colaboración y dándole las gracias de antemano se despiden cordialmente,

Fdo: Alberto Abarca Sos (responsable del proyecto de la Universidad de Zaragoza)

CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO

TÍTULO DEL PROYECTO:

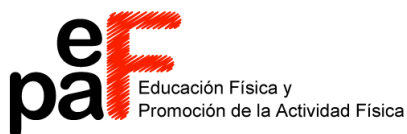
“Motivación y cohesión de grupo en equipos de baloncesto en categorías de formación”.

Yo,(nombre y apellidos del padre/madre/tutor) he leído la hoja de información/autorización que se nos ha entregado, y por ello consiento que mi hijo, (nombre y apellidos del hijo) participe en el estudio. Entiendo el desarrollo del mismo y he podido hacer preguntas sobre sus características. En definitiva he recibido suficiente información del estudio.

Firma:

Anexo 2 – Cuestionario y consentimiento firmado del jugador

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN:



**Universidad
Zaragoza**

--	--	--	--

A continuación vas a ver una serie de preguntas relacionadas con tu equipo de baloncesto.

Queremos saber tu opinión, para ello te vamos a realizar varias preguntas.

No hay respuestas verdaderas, ni falsas, solamente queremos conocer lo que piensas. Por favor, lee despacio y con atención cada una de las preguntas y contesta lo que más se acerque a tu opinión.

¡Muchas gracias por participar!

Edad: _____ años

Género:

Masculino		Femenino	
-----------	--	----------	--

Categoría:

PRE		INF		CAD		JUN	
-----	--	-----	--	-----	--	-----	--

Nivel:

A		B	
---	--	---	--

¿Cuántos años llevas federado jugando a baloncesto? _____ años

¿Has participado en alguna convocatoria de la Federación Aragonesa de Baloncesto?

SI		NO	
----	--	----	--

A través de estas frases queremos que expreses cómo te sientes en tu equipo de baloncesto. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y rodees con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

En tu equipo de baloncesto la mayoría de los compañeros/as...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se ayudan unos a otros/as a mejorar	1	2	3	4	5	6	7
Se animan entre sí para poder triunfar en la competición	1	2	3	4	5	6	7
Se ofrecen para ayudar a que los compañeros/as puedan desarrollar nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Se tiene más en cuenta la opinión de los compañeros/as más habilidosos	1	2	3	4	5	6	7
Hacen que los compañeros/as se sientan valorados	1	2	3	4	5	6	7
Trabajan juntos para mejorar las habilidades que no hacen bien	1	2	3	4	5	6	7
Hacen comentarios negativos que desaniman a los compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
Intentan hacerlo mejor que los compañeros/as del equipo	1	2	3	4	5	6	7
Critican a sus compañeros/as cuando fallan	1	2	3	4	5	6	7
Enseñan a sus compañeros/as cosas nuevas	1	2	3	4	5	6	7
Animan a los compañeros/as a trabajar más duro	1	2	3	4	5	6	7
Parecen contentos cuando lo hacen mejor que los compañeros/as del equipo	1	2	3	4	5	6	7
Hacen que los compañeros/as se sientan aceptados	1	2	3	4	5	6	7
Desean estar con los compañeros/as más hábiles	1	2	3	4	5	6	7
Elogian a los compañeros/as que se esfuerzan más	1	2	3	4	5	6	7
Se quejan cuando el equipo no gana	1	2	3	4	5	6	7
Están contentos cuando sus compañeros/as se esfuerzan	1	2	3	4	5	6	7
Se tiene en cuenta la opinión de cada uno/a	1	2	3	4	5	6	7
Son un ejemplo en esforzarse al máximo	1	2	3	4	5	6	7
Se ríen de sus compañeros/as cuando se equivocan	1	2	3	4	5	6	7
Animan a sus compañeros/as a intentarlo después de algún fallo	1	2	3	4	5	6	7

PeerMCYSQ

Por favor, rodea cuánto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases:

En mi equipo de baloncesto...	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Realmente me gusta la gente de mi equipo	1	2	3	4	5
Soy muy bueno/a en baloncesto	1	2	3	4	5
Me llevo bien con los compañeros/as	1	2	3	4	5
Creo que estoy entre los/as más capaces cuando se trata de baloncesto	1	2	3	4	5
Me dejan tomar decisiones	1	2	3	4	5
Me permiten elegir actividades	1	2	3	4	5
Me siento bien con las personas con las que entreno	1	2	3	4	5
Cuando se trata de realizar baloncesto, siento mucha confianza en mí mismo/a	1	2	3	4	5
Considero a la gente con la que entreno como amigos/as míos	1	2	3	4	5
Tengo libertad para decidir realizar actividades por mi cuenta en los entrenamientos	1	2	3	4	5
La gente en se preocupa por mí	1	2	3	4	5
Suelo encontrarme a gusto cuando practico baloncesto	1	2	3	4	5
Se tiene en cuenta mi opinión	1	2	3	4	5
Está permitido incluir otros ejercicios en los entrenamientos, además de los que nos dice el entrenador/a	1	2	3	4	5
Considero cercana a mí a la mayoría de la gente con la que entreno	1	2	3	4	5
Al entrenador/a le interesa lo que aporte en los entrenamientos	1	2	3	4	5
Me permiten diseñar mis propios ejercicios de baloncesto	1	2	3	4	5
Suelo encontrarme cómodo/a en la cancha de baloncesto	1	2	3	4	5
Me siento integrado con la gente	1	2	3	4	5
Los compañeros/as en los entrenamientos se muestran amables conmigo	1	2	3	4	5
Me siento seguro/a cuando se trata de participar en baloncesto	1	2	3	4	5
Confío en mi capacidad baloncestística	1	2	3	4	5
Después de explicar las actividades, el entrenador/a me deja trabajar solo	1	2	3	4	5

EMMD

Por favor, rodea cuánto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases:

Practico baloncesto...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Por el placer de vivir experiencias estimulantes	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de saber más sobre baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Antes participaba y me esforzaba, pero ahora me pregunto si debería continuar haciéndolo	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de aprender más sobre baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Porque me permite estar bien considerado entre la gente que conozco	1	2	3	4	5	6	7
Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de relacionarme	1	2	3	4	5	6	7
Porque me siento muy satisfecho cuando consigo realizar adecuadamente las habilidades de baloncesto más difíciles	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una manera de estar en forma	1	2	3	4	5	6	7
Por el prestigio de ser bueno/a en baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mi mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1	2	3	4	5	6	7
Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado realmente en la actividad	1	2	3	4	5	6	7
Porque debo practicar baloncesto para sentirme bien conmigo mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades de baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Por las intensas emociones que experimento cuando practico baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Realmente no me siento capacitado para la práctica del baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles	1	2	3	4	5	6	7

Porque me sentiría mal si no participara	1	2	3	4	5	6	7
Para mostrar a los demás lo bueno que soy cuando hago baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento cuando aprendo a realizar habilidades de baloncesto que no había hecho anteriormente	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en el baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Porque debo adquirir hábitos de práctica del baloncesto	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución	1	2	3	4	5	6	7
A menudo me digo a mi mismo que no puedo alcanzar las metas que me establezco	1	2	3	4	5	6	7

SMS

Por favor, rodea cuánto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases:

En mi equipo de baloncesto...	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Neutro	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
No me divierte formar parte de las actividades sociales de este equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
No estoy contento con la cantidad de tiempo que juego	1	2	3	4	5	6	7	8	9
No voy a echar de menos a los miembros de este equipo cuando acabe la temporada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Estoy descontento con el nivel de “deseo de ganar” de mi equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Algunos de mis mejores amigos/as están en este equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Este equipo no me da suficientes oportunidades para mejorar mi rendimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Me divierten más otras fiestas que las fiestas de mi equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
No me gusta el estilo de juego de este equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Para mí, este equipo, es uno de los grupos sociales más importantes a los que pertenezco	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nuestro equipo está unido a la hora de intentar lograr los objetivos de rendimiento establecidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Los miembros del equipo prefieren ir a su aire	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Todos nosotros asumimos la responsabilidad cuando el equipo pierde o juega mal	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Los componentes de nuestro equipo raramente salen de fiesta juntos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Los miembros de nuestro equipo tienen aspiraciones contrapuestas con respecto a la actuación del equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A los miembros de nuestro equipo les gustaría pasar tiempo juntos fuera de la temporada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Si algunos miembros de nuestro equipo tienen problemas en los entrenamientos, todos están dispuestos a ayudarles para que podamos reconciliarnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Los miembros de nuestro equipo no se mantienen unidos fuera de los entrenamientos y partidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Los miembros de nuestro equipo no se comunican libremente acerca de las responsabilidades de cada jugador/a durante la competición o el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9

CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO

TÍTULO DEL PROYECTO:

“Motivación y cohesión de grupo en equipos de baloncesto en categorías de formación”.

Yo,(nombre y apellidos del participante) he leído la hoja de información que se nos ha entregado, y por ello, acepto participar en el estudio. Entiendo el desarrollo del mismo y he podido hacer preguntas sobre sus características. En definitiva he recibido suficiente información del estudio.

Firma: