



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**ASERTIVIDAD: SU RELACIÓN CON LA
COHESIÓN EN JUGADORES DE
VOLEIBOL JUVENIL ESTUDIANTIL**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
ROSA ELIA MARTÍNEZ CHAVARRÍA

DIRECTOR DE TESIS:
LIC. LUIS EMILIO CÁCERES ALVARADO
REVISORA
MTRA. MARTHA CUEVAS ABAD



MEXICO, D.F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Un sincero agradecimiento a quienes hicieron alguna aportación a este estudio:

jugadores y jugadoras de voleibol participantes;

entrenadores(as), responsables de actividades deportivas, directivos, etc.;

y a quienes con sus comentarios y sugerencias

contribuyeron en la construcción o reconstrucción de este trabajo:

Lic Luis Cáceres, Mtra. Martha Cuevas, Mtro. Gustavo Bachá;

Psic. César Belmonte Ríos, etc.

A quienes han aportado algo valioso a mi vida

y me han inspirado para continuar creSIENDO:

Letus, Mago, y Agustín

Pedro

Fercito, Angel, Sergio, Edgar, Cony, Marisol, Saúl

y demás amig@s y compañer@s de A. F. G., voleibol, y grupos de aprendizaje

Les agradezco por compartir conmigo espacios y momentos.

Indice

Resumen	
Introducción	1
Capitulo I. Asertividad	3
I.1. Antecedentes de su estudio	3
I.2. Definiendo la asertividad o conducta asertiva	5
I.3. Razones por las cuales se dificulta el comportamiento asertivo	14
I.4. Medición de la asertividad	15
I.5. Aspectos relacionados	19
I.6. Importancia de las habilidades interpersonales en el deporte.	21
Capitulo II. Cohesión en equipos deportivos	25
II.1. Antecedentes	25
II.2 Modelos conceptuales y definiciones	26
II.3. Interpretación individual de la estructura grupal y cohesión hacia la tarea	29
II.4. Aspectos relacionados con la Cohesión	30
II.5 Comunicación y Cohesión	33
II.6 Medición de la Cohesión	35
II.7 Potenciación de la cohesión	37
Capitulo III. El voleibol, un deporte de conjunto	42
III.1. Antecedentes	42
III.2 Características generales del voleibol	45

III.3 Los equipos de voleibol	46
III.4 Aspectos que determinan la eficacia en el voleibol	49
III.5. Aspectos psicosociales de este deporte	50
Capítulo IV. El carácter formativo del deporte estudiantil	52
Capítulo V. Método	54
Objetivo	54
Pregunta de investigación	54
Justificación del problema	54
Hipótesis	55
Variables	56
Participantes	58
Muestreo	58
Tipo de estudio	59
Diseño	59
Instrumento(s) y/o materiales	59
Procedimiento	60
Capítulo VI. Resultados	62
Capítulo VII. Análisis estadístico de los resultados	70
Capítulo VIII. Discusión	76
Capítulo IX. Conclusiones	82
Capítulo X. Sugerencias y limitaciones	83
Referencias	84
Apéndices	89

Con el objetivo de observar la relación entre asertividad y aspectos relevantes para la cohesión en jugadores de voleibol estudiantil, se aplicó a 146 jugadores de ambos sexos que participan en torneos internos de la UNAM, el Cuestionario sobre el Ambiente de Equipo, formato-b (Carron y Grand 1982; en Carron, 1991) y la versión adaptada para población mexicana del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (Guerra, 1996). Los resultados analizados a través de un MANOVA, indican la existencia de diferencias significativas ($p=.035$) entre jugadores con distintos niveles de asertividad, en aspectos relevantes para la cohesión de tarea, especialmente en la Claridad y Percepción de la Ejecución; los jugadores asertivos y promedio superior, son quienes presentan puntuaciones mayores en estas escalas. Sin embargo, la relación entre las dos variables estudiadas es débil. La ansiedad ante situaciones que requieren una conducta asertiva, es un factor recurrente en estos jóvenes.

Introducción

El deporte que se practica en los planteles de nivel medio superior en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una importante influencia de socialización y desarrollo para muchos alumnos; además de favorecer su salud y desarrollo físico, ofrece oportunidades para fortalecer habilidades psicosociales útiles para trabajar en equipo e interactuar con otras personas; así, las actividades desarrolladas en este ámbito aún cuando presentan competitividad, son esencialmente formativas.

Los entrenamientos preparan a los participantes de cada especialidad para enfrentarse a la situación competitiva de torneos organizados al interior de la UNAM (como los juegos puma y torneos interplanteles) o bien, representando a esta casa de estudios ante equipos de otras instituciones educativas en eventos regionales o nacionales.

Una opción para participar en estas actividades es el voleibol, deporte al que se pueden integrar en cualquier fase de su vida académica las y los jóvenes interesados en aprender y/o competir en esta disciplina, por la relativa facilidad de aprendizaje de sus aspectos básicos.

Por su carácter colectivo e interactivo, los equipos de voleibol necesitan un alto grado de cohesión hacia la tarea, que en conjunto con la cohesión social son necesarias para alcanzar los resultados esperados, como victorias frente a otros equipos y la satisfacción de los participantes.

La cohesión, definida como la tendencia grupal de mantenerse unidos en la persecución de sus metas y objetivos, en cuestión de tarea requiere que los jugadores de un equipo estén conscientes de las funciones que desempeñan en el equipo (claridad del rol), las acepten (aceptación del rol) y perciban que cumplen sus funciones (percepción de la ejecución

del rol); por ello, estos tres aspectos cognitivos de la estructura grupal son abordados en esta investigación bajo el concepto de cohesión.

Asimismo, la cohesión está relacionada con factores personales que pueden modificarse con el fin de generar las condiciones adecuadas para el desarrollo y funcionamiento óptimo de un equipo; uno de ellos es la comunicación entre el entrenador y los deportistas así como entre los deportistas mismos.

La asertividad, considerada en este estudio como un estilo de comunicación relacional dentro de los grupos, es una opción de respuesta que permite al individuo plantear lo que desea (sentimientos, pensamientos, opiniones) sin llegar a inhibirse o ser agresivo, así como defender los derechos propios sin llegar a violar los de los otros.

Una persona asertiva tiene una gran probabilidad de expresarse, sin sentirse incómodo; en el sentido opuesto, una no asertiva siente gran incomodidad ante situaciones que requieren la expresión de sentimientos, opiniones, etc., y difícilmente presentan estas conductas.

Esta habilidad interpersonal, contribuye así a desarrollar una mejor interacción de los deportistas con las personas de su entorno, evitando problemas de relaciones personales que puedan causar estrés y déficit en su funcionamiento deportivo y general.

Se esperaría que jugadores que pueden expresar intereses e inquietudes a sus compañeros y/ o entrenadores de equipo, perciban una mayor cohesión hacia éste, que aquellos a quienes se les dificulta y por tanto no son escuchados.

Esta investigación tiene como objetivo estudiar la relación que existe entre la conducta asertiva (en términos del grado de incomodidad y probabilidad de respuesta) y aspectos cognitivos de la estructura grupal relevantes en la cohesión hacia el equipo, (claridad, aceptación, y percepción de la ejecución del rol) en jugadores de voleibol estudiantil de la UNAM.

Capítulo I. Asertividad.

La conducta asertiva o asertividad, es una conducta o habilidad social útil para comunicar lo que se quiere, se siente, se piensa, etc., respetando a la otra persona; de ahí su utilidad en la construcción de relaciones interpersonales y el desarrollo psicosocial en general de una persona. Es por eso que este concepto ha sido definido y estudiado por diferentes corrientes teóricas, y se le ha relacionado con diversos problemas de carácter interpersonal, incluso en el ámbito deportivo.

1.1. Antecedentes de su estudio

El desarrollo histórico del estudio de la asertividad está relacionado con el de las habilidades sociales. Al respecto, García y Gil (1995) explican que los autores norteamericanos emplearon ambos conceptos como sinónimos, y fueron los europeos quienes consideraron la asertividad como un componente específico utilizado en la interacción social, es decir, como una habilidad social más.

Según éstos autores, los primeros estudios al respecto se hicieron en Norteamérica en los años 20, cuando Thorndike y otros autores realizaron una serie de trabajos que se referían a las capacidades necesarias para comprender a los demás y relacionarse con ellos. En la siguiente década se desarrollaron los primeros estudios sobre socialización infantil, incluyendo comportamientos más tarde denominados como asertivos y algunos relacionados con incompetencia social producida por la deficiencia mental.

Años después, en 1949 Andrew Salter apoyado en los conceptos pavlovianos de excitación e inhibición, consideró que los individuos que presentan conductas desadaptativas

desarrollan procesos de inhibición muy fuertes, derivados de la representación social que no les permite expresarse con libertad; e hizo una serie de observaciones y sugerencias acerca de la aplicación de técnicas dirigidas a aumentar la expresividad del individuo, que fueron denominadas como conducta asertiva por Wolpe, una década después. Este último, propuso utilizar la enseñanza de las respuestas asertivas como un medio de inhibir la ansiedad que se presenta cuando una persona se ve involucrada en situaciones de interacción social (García y Gil, 1995; Concha y Rodríguez, 2001).

En opinión de Caballo (1991), una segunda fuente de esta corriente norteamericana la constituyen los trabajos de Zigler y Phillips a principios de los años 60; ellos reportaron que el nivel de competencia social anterior a la hospitalización psiquiátrica, demostró ser mejor predictor del ajuste después de la misma que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo de tratamiento recibido en el hospital.

Por otra parte, en Europa el estudio de las habilidades sociales cobró relevancia hasta los años 60, cuando el enfoque del procesamiento de la información se aplicó en el ámbito industrial (García y Gil, 1995); Argyle y Kendon propusieron en 1967, un modelo explicativo del funcionamiento de las habilidades sociales, haciendo alusión a la analogía entre el sistema hombre-máquina y los sistemas hombre-hombre.

A pesar de las discusiones al respecto, Blanco (1983) prefiere hacer un acercamiento entre los términos asertividad y habilidades sociales; él sugiere que el primero, aplicado en la psicología clínica, es sinónimo del segundo en la psicología social.

En el contexto de modelos de habilidades psicosociales, la conducta asertiva, al igual que las conductas cooperativas, habilidades para resolver problemas y de comunicación, son habilidades sociales que en conjunto con las conductas adaptativas permiten al individuo su competencia social, es decir, hacer frente con éxito a las demandas de la vida cotidiana y

asumir la responsabilidad de su propio bienestar; y la competencia social en conjunto con la física, cognitiva y emocional, definen a la competencia personal del sujeto (Vizcarro, 1994).

La asertividad ha sido abordada desde los enfoques humanista, conductual, cognoscitivo y el ecléctico (Egozcue, 1997), que enfatizan su importancia dentro del desarrollo de la realización del ser humano, su carácter aprendido, los procesos psicológicos que subyacen a él y/o una integración de los tres aspectos anteriores, respectivamente.

1.2. Definiendo la asertividad o conducta asertiva

Para poder definir lo que se entiende por conducta asertiva o asertividad, es importante hacer una revisión de las definiciones y modelos conceptuales que diferentes autores han propuesto al respecto, e identificar cuales son los tipos de respuesta asertiva más comúnmente citados por ellos.

Definiciones. Muchos son los autores que han tratado de definir la conducta asertiva, y aún cuando cada uno lo ha hecho de acuerdo a sus objetivos y los resultados de investigación o intervención, existen elementos que coinciden.

Algunos han hecho énfasis en la expresión apropiada de emociones, sentimientos e ideas. Por ejemplo, para Wolpe (1975, p. 96) “la conducta asertiva se define como la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea ansiedad”; Rimm y Masters (1980, p.101) explican que es “la conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos”.

Entre los autores que han resaltado el respeto hacia los propios derechos, se encuentran Alberti y Emmons (1974; citados en Paris & Casey, 1979) para quienes la aserividad es una “conducta que capacita a una persona para actuar a favor de sus propios intereses, defenderse a

sí mismo sin experimentar ansiedad, expresar sus derechos sin negar los derechos de otros” y Castanyer (1997, p. 21), que define la asertividad como la “capacidad de auto afirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás”.

La efectividad social es un aspecto al que da importancia Gambrill (1977, p. 532); según ella, es la “habilidad tanto para emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y para no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por otros”.

Otros autores, han considerado las consecuencias satisfactorias para ambos miembros de una interacción. Por ejemplo, Flores (1994, p. 133) la define como “habilidad verbal para expresar deseos, creencias, necesidades, opiniones tanto positivos como negativos, así como también el establecimiento de límites de manera directa, honesta y oportuna respetándose a sí mismo como individuo y a los demás durante la interacción social”.

Alberti y Emmons (1990, p. 23), consideran que “el comportamiento asertivo promueve igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar de acuerdo con nuestros intereses, defender nuestras opiniones sin sentirnos culpables, expresar nuestros sentimientos con honestidad y con comodidad y ejercer nuestros derechos individuales sin transgredir los de los otros”.

Para García (1997, ¶ 3), “la conducta asertiva se podría definir como la conducta que afirma, asegura o ratifica las opiniones propias en situaciones interpersonales y que tiene como consecuencia el producir y mantener auto-refuerzos sin utilizar conductas aversivas para otros”.

Y según Sallmurri (1991, ¶ 1) “se define la asertividad como aquella habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás”.

Algunos otros autores, han preferido definirla como un estilo de autoafirmación o una actitud: según Lorr y More (1980; en Blanco,1983) “la asertividad no es propiamente una conducta, sino mas bien un estado de predisposición o de preparación latente a responder de una manera determinada, es decir, una actitud, una postura (intelectiva, emocional y conductual) que el individuo tiene de reaccionar de una manera concreta y personal ante los diversos estímulos sociales”.

Para fines de este estudio, se considera la definición propuesta por Concha y Rodríguez (2001, p 59): “Conjunto de habilidades que permiten al individuo expresar claramente sus sentimientos, pensamientos u opiniones en forma no agresiva, así como defender sus derechos sin violar los derechos de los otros”, que además de considerar la expresión adecuada y la defensa de derechos, hace alusión al interlocutor y sus derechos.

Modelos en el estudio de la conducta asertiva. La conducta asertiva o asertividad puede explicarse como una opción intermedia de conducta entre la agresividad y la pasividad, como un estilo de conducta con patrones conductuales definidos, o bien de manera multidimensional considerando elementos involucrados que son relevantes para esta conducta.

Vista como una opción de respuesta entre el continuo agresividad–pasividad, la conducta asertiva, ha sido explicada por Jakubowsky y Lange (1978), Flores (1989), Caballo (1991), Castanyer (1997), Alberti y Emmons (1990), entre otros.

Según Jiménez (1986), las diferencias entre las tres opciones de conducta, son las siguientes:

- a) Conducta no asertiva (pasiva). Implica violar los derechos propios, no expresar pensamientos, sentimientos y/o creencias; expresarse con disculpas, apocada e

inadvertidamente de tal manera que los demás pueden fácilmente no atender o ignorar lo que se dice.

- b) La conducta asertiva implica la defensa de los derechos propios, expresión de pensamientos, sentimientos y creencias, de manera directa, sincera, apropiada y oportuna, de tal manera que se respeten los derechos propios y ajenos.
- c) La conducta agresiva implica violar los derechos de los demás, expresar pensamientos, sentimientos y creencias de manera directa o indirecta, insincera, inapropiada e inoportuna, siempre violando los derechos de los demás.

Davidson (1999), explica que cuando una persona actúa de manera asertiva buscando su objetivo mediante la comunicación directa, tiende a sentirse satisfecha con la situación y la otra persona se siente satisfecha con el comunicador; en cambio cuando se muestra agresivo, tiende a sentirse angustiada y tensa y la otra persona se siente explotada. En caso de mostrarse pasivo, se sentirá impotente, y la otra persona impositiva y dominante.

Ante esto, se esperaría que la conducta asertiva a diferencia de otras conductas, resulte más positiva en el establecimiento de las relaciones interpersonales.

Los elementos que caracterizan a la asertividad forman patrones conductuales, como lo explican los siguiente autores:

Ullrich y Ullrich (1978; citado en Blanco, 1983), afirman que la asertividad engloba cuatro áreas conductuales:

- Permitirse cometer faltas y saber soportar la crítica de los demás.
- Saber expresar exigencias propias, permitirse tener deseos propios y saber llevarlos a la práctica.
- Establecer contacto con otras personas y saber mantenerlos.

- Saber rechazar peticiones ilógicas de los demás sin experimentar posteriormente sentimientos negativos (culpabilidad excesiva, preocupación, etc). Este punto implica saber decir no.

Lorr y More (1980; en Blanco,1983) identifican la existencia de al menos cuatro dimensiones de la conducta asertiva y señalan que cada una de éstas se puede conceptualizar como una habilidad y una disposición a actuar en forma específica ante determinadas clases de estímulos.

- Dirección. Disposición para dirigir, influir o controlar la conducta de otras personas.
- Asertividad social. Representa la habilidad para relacionarse con otros individuos en situaciones sociales, conversar y hacer amigos.
- Defensa de derechos e intereses. Está compuesto por conductas que implican una tendencia a defender los derechos propios, así como conducirse a favor de intereses y necesidades personales.
- Independencia. Tiene que ver con la voluntad para resistir la presión social y expresar creencias y opiniones.

Alberti y Emmons (1990) consideran como componentes de la asertividad el contacto visual, la postura corporal, distancia y contacto físico, los ademanes, la expresión facial, el tono, inflexión y volumen de la voz, la fluidez, el momento ideal para expresarse, saber escuchar, y el contenido y pensamiento en la expresión.

Caballo (1991) describe 13 tipos de conducta asertiva que son generalmente aceptados como habilidades asertivas: iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresión de amor, agrado y afecto, defensa de los propios derechos, pedir favores, rechazar peticiones,

hacer cumplidos, aceptar cumplidos, expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo, expresión justificada de molestia, desagrado o enfado, disculparse o admitir ignorancia, petición de cambios en la conducta de otro y afrontamiento de las críticas.

Y agrega algunos elementos moleculares: la mirada, la expresión facial, los gestos, la postura, la orientación, la distancia-contacto físico, el volumen de la voz la entonación, la fluidez del lenguaje, la duración de las intervenciones y el contenido del lenguaje

Para Sallmurri (1991), en la expresión de esta conducta es importante

- El desarrollo de la capacidad para expresar sentimientos y deseos positivos y negativos de una forma eficaz, sin negar o menospreciar los derechos de los demás y sin crear o sentir vergüenza.
- Discriminar entre la aserción, la agresión y la pasividad; Discriminar las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada. Y
- Defenderse sin agresión o pasividad, frente a la conducta poco cooperadora, apropiada o razonable de los demás.

Entre los autores que describen la conducta asertiva de manera multidimensional, se encuentran Gay, Hollandsworth y Galassi (1975), quienes proponen un modelo que implica dos dimensiones:

- Estatus de la persona-estímulo. Este factor se refiere al rol que juega la persona con la que se llevará a cabo la interacción social y presenta seis diferentes niveles: pariente, público, autoridad, conocido, amigo íntimo y relación no específica
- Naturaleza de la conducta asertiva. Este factor incluye siete niveles: expresión de opiniones, negativa a acceder peticiones no razonables, tomar iniciativas, expresar emociones positivas y negativas, hacer respetar los propios derechos y pedir favores.

Eisler, Hersen y Blanchard (1975), enfatizan la importancia del contexto social en las interacciones personales y proponen un modelo factorial que implica tres dimensiones situacionales:

- Calidad de la emoción expresada (positiva o negativa).
- Grado de familiaridad de la persona-estímulo (familiar o no familiar).
- Sexo de la persona estímulo (hombre o mujer).

y definen un total de cuatro componentes conductuales de la interacción social:

- Conductas no verbales: duración del contacto visual, número de sonrisas, duración y latencia de la respuesta, volumen de la voz, apropiada expresión afectiva y proporción de interrupciones o irregularidades durante la conversación.
- Contenido negativo: conformismo, solicitud de cambios en la conducta de otros.
- Contenido positivo: halagos, reconocimiento, conductas positivas espontáneas.
- Asertividad general: engloba los tres componentes anteriores.

Galassi y Galassi (1978; citado en Blanco, 1983) propusieron un modelo que establece tres elementos característicos de la asertividad:

- Dimensión conductual conformada por los siguientes componentes: defensa de los propios derechos; rehusar peticiones; dar y recibir cumplidos; iniciar, mantener y finalizar una conversación; expresar amor y afecto; expresión de opiniones personales, incluyendo el desacuerdo; expresión justificada de la ira y el enfado.

- Dimensión personal, que incluye a personas especialmente relevantes tales como: esposo(a), novio(a), padres y familiares; amigos y conocidos; figuras de autoridad; relaciones profesionales; extraños.
- Dimensión situacional, cuyos componentes tienen una extensa gama de posibilidades.

Blanco (1983) agrega tres componentes a este modelo:

- ❑ Componentes cognitivos(lo que pienso de las conductas asertivas)
- ❑ Componente emotivo(que emoción me producen las mismas)
- ❑ Componente conductual (cómo reacciono en una situación en la que una conducta asertiva es pertinente).

Gambrill (1995) después de hacer una revisión de literatura, explica que existen diferentes tipos de conducta asertiva.

- Aserción negativa en respuesta a la conducta de otra persona; por ejemplo, responder a las críticas.
- Aserción negativa que implica tomar la iniciativa, como solicitar el cambio de una conducta molesta o evento negativo, mostrar desacuerdo, etc.
- Aserción positiva que responde a la conducta de otra persona.
- Aserción positiva que involucra tomar la iniciativa, por ejemplo pedir favores.

En la declaración de principios éticos redactada en 1975 (Alberti y Emmons, 1990), los participantes concluyeron que una definición adecuada del comportamiento asertivo debería considerar rasgos como:

- Intención. El comportamiento asertivo no busca herir a las otras personas.

- Comportamiento: el comportamiento asertivo será siempre evaluado por un observador imparcial directo, expresivo y no destructivo hacia los otros.
- Efectos: el comportamiento asertivo es apreciado por el receptor como un mensaje directo, no destructivo con el cual una persona razonable no debe sentirse herida.
- Contexto socio-cultural: el comportamiento asertivo es apropiado al ambiente y la cultura en los cuales tiene lugar y puede no ser considerado asertivo en un ambiente sociocultural diferente.

En este estudio, se retoma el modelo que Gambrill y Richey propusieron en 1975, para evaluar la asertividad, según el cual, las conductas típicamente asertivas (rechazar peticiones, responder a las críticas, aceptar cumplidos, iniciar y mantener conversaciones, halagar a otros, terminar interacciones desagradables, pedir un cambio en la conducta de una persona, expresar desacuerdo, resistir interrupciones y pedir disculpas), se componen de: un elemento conductual y un elemento emocional (figura 1).

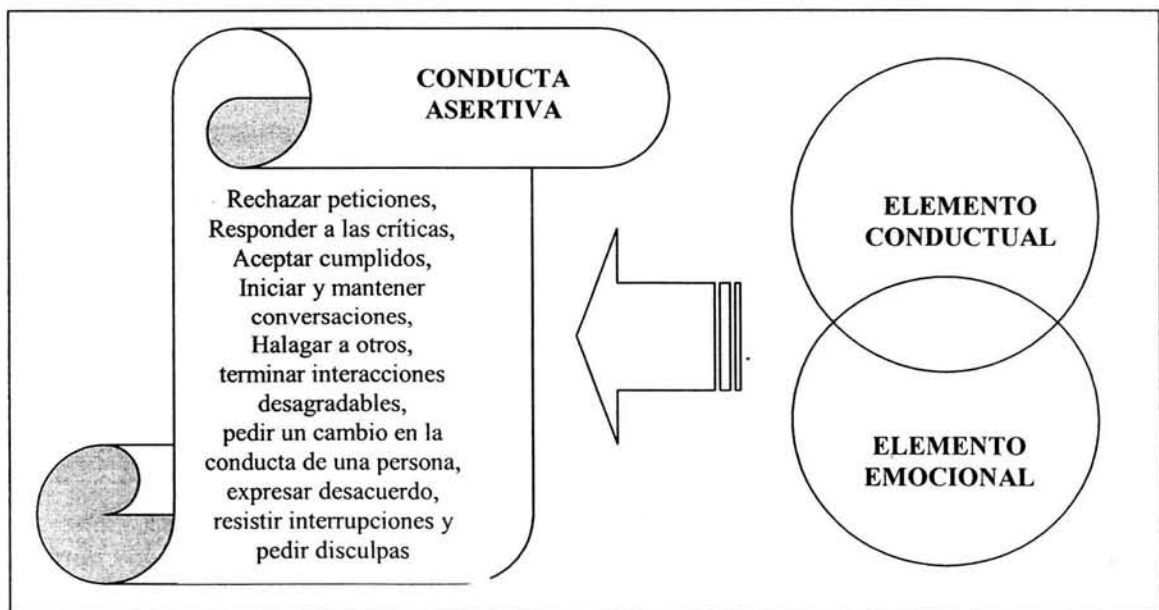


Figura 1. Elementos de la conducta asertiva.

1.3. Razones por las cuales se dificulta el comportamiento asertivo.

Una conducta no asertiva puede ser explicada por diferentes causas, desde el enfoque de habilidades sociales se explican algunas de ellas, que coinciden con las propuestas por diferentes autores que abordan el tema (Gil, León y García, 1995).

- Carencia de conductas adecuadas en el repertorio de comportamiento del sujeto (Modelo de déficit de conductas)
- Las personas pueden poseer las conductas y habilidades necesarias, pero no las exhiben debido a la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran las situaciones sociales (Modelo de ansiedad condicionada).
- Carencia o uso erróneo de habilidades perceptivas y cognitivas (modelo de discriminación errónea).
- Inhibición de respuestas eficientes como consecuencia de los estados emocionales inducidos por la evaluación errónea de las situaciones, las expectativas negativas de la actuación, como la creencia generalizada de que los demás le criticarán y desaprobarán, y las autorreferencias negativas (Modelo de déficit-cognitivo-evaluativo).
- El modelo interactivo, explica que puede haber problemas con la motivación, objetivos o planificación (Objetivos contradictorios, carencia de objetivos o transformación de los mismos a causa de bloqueo, y/o habilidades cognitivas adecuadas para la planificación);
- Problemas de evitación perceptiva a consecuencia de la ansiedad, bajo nivel de discriminación o estereotipos;
- Problemas para decidir, como el fracaso en considerar alternativas, discriminar acciones efectivas o tomar decisiones;

- Problemas en la codificación de la conducta, como carencia de habilidades conductuales, ansiedad condicionada que inhibe la ejecución, distorsiones cognitivas, carencia de retroalimentación o retroalimentación falsa.

I.4. Medición de la asertividad

La medición de la conducta asertiva y otras habilidades interpersonales a través de cualquier técnica (entrevista, observación, mediciones fisiológicas o autorregistro), puede ser útil en un contexto de investigación o intervención.

Entre los elementos que deben considerarse cuando se hace uso de cualquiera de ellas, Sanz, Gil y García-Vera (1998), mencionan la definición de lo que se entiende por conducta asertiva, su especificidad situacional y de respuesta, el nivel de medición a emplear y la identificación de los factores que están implicados en la expresión para tratar de captar como actúan entre ellos y a su vez con el ambiente.

Aún cuando las técnicas que evalúan asertividad tratan de considerar los elementos citados, no pueden abarcarlos en su totalidad debido a la complejidad que esto representa; en este caso, corresponde al investigador o especialista, elegir, la que se adecue a sus necesidades.

Mediciones fisiológicas. Bajo el supuesto de que la ansiedad interviene como inhibidor de la conducta asertiva, se ha considerado a la presión y el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales, electromiográficas, la respiración, el grado de activación y principalmente la frecuencia cardiaca como indicadores del estado emocional de un sujeto ante situaciones que requieren de reacciones asertivas o de otras habilidades sociales (Gil, León y García, 1995; Guerra, 1996).

Entrevista conductual. Esta alternativa citada por Gambrill (1995), y por Sanz, Gil y García-Vera (1998), se aplica empleando un formato relativamente estructurado de entrevista para obtener información relevante como: historia de las relaciones interpersonales de la persona interesada, situaciones de interacción que más problemas le causan, propia valoración de su competencia social, motivación para mejorar su nivel de habilidades sociales, expectativas sobre un entrenamiento y objetivos que le gustaría alcanzar.

Observación conductual. Se refiere a la observación por parte de un especialista o de la persona interesada, de su conducta natural; o bien, la observación de su conducta en situaciones artificiales creadas específicamente para este propósito.

- Observación del comportamiento natural. Se observa a la persona en interacción con otras significativas en escenarios reales; para complementar esta información se le pide escribir sus pensamientos antes, durante y después de las interacciones de interés, con el fin de identificar de pensamientos útiles y disfuncionales (Gambrill, 1995).

- Autoobservación o automonitoreo. La persona interesada registra sus propias conductas (manifiestas y encubiertas) y otros hechos relevantes (antecedentes o consecuentes) de las interacciones que tienen lugar en un ambiente natural; obteniendo así la descripción de la situación y momento en que se afrontó, identificación de interlocutores, pensamientos asociados, conducta desarrollada, reacción del interlocutor(es), satisfacción con el comportamiento, etc. Estos registros suelen emplearse también como técnicas de auto refuerzo y como un medio de control de tareas en el entrenamiento (Gambrill, 1995; Caballo, 1993; en Sanz, Gil, García-Vera, 1998).

- Comportamiento análogo o role playing. Se refiere a la observación conductual a partir de pruebas de interacción o de representación de papeles, estructuradas de tal forma

que la interacción sea breve, semiextensa o extensa; incluso, pueden grabarse las conductas para su evaluación posterior (Gambrill, 1995; Sainz, Gil y García-Vera, 1998).

Cuestionarios, escalas e inventarios. El uso de medidas de auto informe estandarizadas se ha popularizado mucho (Caballo, 1991; Guerra, 1996; Sanz, Gil y García-Vera, 1998); sin embargo, solo tres escalas se han estudiado con el fin de adaptar y/o estandarizar su contenido a población nacional: la Medida de Rasgos Asertivos, la Escala Multidimensional de Asertividad para estudiantes y empleados, y el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, estandarizado por Guerra en 1996.

- Medida de Rasgos Asertivos (MERA; Flores, Díaz-Loving y Rivera, 1987). Es el primer instrumento de asertividad traducido y estandarizado en México para estudiantes universitarios y empleados. Consta de 53 afirmaciones con cinco opciones de respuesta, adaptadas de la escala de asertividad de Rathus; éstas ayudan a identificar tres factores: no asertividad, asertividad por medios indirectos y asertividad en situaciones cotidianas.

- Escala Multidimensional de Asertividad para estudiantes y Escala Multidimensional de Asertividad para empleados (Flores, 1994); estandarizadas para estudiantes de secundaria, preparatoria, universitarios y empleados, ambas escalas están integradas por 50 afirmaciones tipo Likert con 5 opciones de respuesta (totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo).

Según este instrumento, una persona puede ser asertiva, no asertiva, o asertiva indirectamente en interacciones dentro de las áreas: familiar, con amigos o compañeros, en el área afectiva, en situaciones cotidianas, con autoridades y en el área escolar/laboral.

- Inventario de asertividad. Su versión original fue desarrollada por Gambrill y Richey en 1975, con fines de investigación.

Guerra estandarizó este instrumento en 1986, con personas de 16 a 65 años, residentes de la Ciudad de México. Los 40 ítems se contestan en 2 ocasiones para identificar el grado de incomodidad y la probabilidad de una respuesta asertiva; esta adaptación es altamente confiable, ya que obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .9221, y un índice de homogeneidad de .9247

Tabla 1.

Escalas y categorías del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey de acuerdo con las normas para la población mexicana	
Escala GI (Grado De Incomodidad)	Escala PR (Probabilidad De Respuesta)
<i>Items</i>	
Las escala de respuesta es del 1 (nada) al 5 (demasiado).	Sus reactivos se contestan en una escala del 1 (siempre) al 5 (nunca).
<i>Conductas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer limitaciones personales/ hacer halagos • Conductas de confrontación y defensa de opinión • Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas • Hacer peticiones • Expresar sentimientos positivos • Rechazar peticiones • Resistir la presión de otros • Iniciar contactos sociales • Afrontar situaciones molestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer limitaciones personales/ hacer halagos • Conductas de confrontación y defensa de opinión • Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas • Hacer peticiones • Expresar sentimientos positivos • Rechazar peticiones • Resistir la presión de otros • Manifestar molestia, enfado o desacuerdo • Afrontar situaciones molestas
<i>Niveles según puntuación total</i>	
111-200 puntos =Alto	40-92 puntos = Alto
88-110 puntos = Promedio	93-113 puntos = Promedio
40-87 puntos = Bajo	114-200 puntos = Bajo

De acuerdo al nivel obtenido en la Probabilidad de Respuesta (PR) y Grado de Incomodidad (GI), que se describe en la tabla 1, se presentan siete posibles diagnósticos:

- ✓ Asertivo: PR alta; GI bajo
- ✓ Promedio superior: PR alto, GI promedio; GI bajo, PR promedio
- ✓ Promedio: PR promedio GI promedio
- ✓ Promedio inferior: PR promedio, GI alto; GI promedio; PR bajo
- ✓ Actor ansioso: GI alto, PR alta
- ✓ Indiferente: GI bajo, PR bajo
- ✓ No asertivo: GI alto, PR bajo

En el ambiente deportivo, Dailey J. (1979), desarrolló y validó una escala de aserción en el deporte, y Bredmeier (citado en Escárcega, 1996) elaboró en 1994 el SCATS (Scale of Children's Action Tendencies in Sport), que permite identificar tendencias conductuales en situaciones conflictivas deportivas, medidas en términos de agresividad, asertividad y sometimiento; sin embargo, estas escalas no están estandarizadas para población mexicana .

1.5. Aspectos relacionados

La asertividad se relaciona con aspectos relevantes para el desarrollo personal y social de un individuo; de tal manera que un cambio positivo en esta habilidad, puede facilitar las relaciones interpersonales, y uno negativo la presencia de otro tipo de problemas.

La falta de asertividad está relacionada con desórdenes psicológicos como la depresión, tics nerviosos y agorafobia; así como con problemas de alcohol y de conducta sexual (Concha y Rodríguez, 2001; Villavicencio, 2003).

Su entrenamiento se relaciona con la disminución de ansiedad social, ideas irracionales y expectativas anticipatorias negativas ante situaciones conflictivas (Hidalgo y Abarca, 1999);

en el sentido opuesto, la conducta asertiva se encuentra relacionada con el mantenimiento del equilibrio entre el entorno social y el bienestar individual, la producción de respuestas de aceptación, simpatía y bajo nivel de enojo, así como la percepción de la persona asertiva como hábil y competente.

Egozcue, después de una revisión al respecto señala: “A manera de conclusión provisional se podría afirmar que los individuos asertivos son sujetos con un alto autoconcepto, con un locus de control interno y con una mayor orientación al logro, a la competencia y al trabajo; mientras que los individuos no asertivos, presentan el patrón inverso” (1997, p.31).

Según Flores (1989), esta habilidad puede verse influenciada por la edad, el sexo y la escolaridad; Villavicencio (2003) por su parte, menciona que algunas investigaciones encuentran que los hombres son y se describen como más asertivos que las mujeres, quienes son más dóciles, sumisas y menos asertivas; mujeres con modelos asertivos son más asertivas y masculinas que los hombres.

Sin embargo, en investigaciones realizadas en el país, como la de Guerra (1996) con personas que viven en la Ciudad de México, y la de Concha y Rodríguez (2001) con estudiantes de Ciudad Universitaria, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en resultados de la conducta asertiva general respecto al género; Flores (1989) por su parte, encontró diferencias solo en algunos factores de su escala.

Por otra parte, Romero-García (1994) considera a la asertividad como una expresión de la motivación al poder en su dimensión exterior o interpersonal; es decir, una forma productiva de expresar el poder interior, cuyas características son el autocontrol y la fortaleza interior, para que el sujeto funcione armónica y eficientemente en su entorno social. Según él,

la asertividad no garantiza el triunfo, el convencimiento o el control de otras personas, sino el bienestar psicológico.

1.6. Deporte y habilidades interpersonales.

La asertividad en el contexto deportivo, ha sido estudiada en relación a otros aspectos de la personalidad como autoestima y razonamiento moral, y a sus alternativas de intervención. Por otra parte, al considerarla como una habilidad interpersonal se ha explicado su utilidad dentro de los equipos deportivos.

Con respecto a los aspectos de la personalidad, Kalliopuska (1988) encuestó a 560 chicas y 819 varones de entre 8 y 16 años, participantes del béisbol finlandés, y concluyó que la autoestima, asertividad y narcisismo incrementan con la edad, y entre más años tengan entrenando los chicos, su narcisismo y asertividad incrementan, pero son menos sensibles.

En relación al razonamiento moral, Bredmeier (1994) encontró que los puntajes de este aspecto en niños y niñas de 4 a 7 años, predicen tendencias de acción asertivas y agresivas en el deporte y su vida diaria. Al respecto, Escárcega (1998) trabajó con un grupo de 100 jóvenes de 13 a 17 años, para estudiar los efectos de un programa de formación en valores; sus resultados indican que la inclusión de dilemas en el entrenamiento disminuye la agresión tanto en contextos deportivos como de la vida diaria, con mayor efecto en mujeres que en hombres, pero no mejora la asertividad; sin embargo, concluye que al incorporar en el entrenamiento de cualquier deporte estrategias enfocadas a la formación integral de los atletas, relacionadas especialmente con la preparación en asertividad (filosofía de la no violencia), se contribuye a la disminución de la agresión deportiva de tal forma que pueda ésta reflejarse en la vida diaria.

En cuanto a las alternativas de intervención, Connelly (1988) presentó dos estudios de caso, con el fin de ilustrar las intervenciones apropiadas para el incremento de la intensidad

del juego en atletas no asertivos, resaltando que en el intento de cambiar las actitudes y acciones de los atletas, las conductas deseadas pueden presentarse, en el contexto de la distinción entre asertividad positiva y el juego agresivo.

Miller (1982) propuso un programa de entrenamiento asertivo para un staff de coucheo, basado en el trabajo de Wolpe y Salter; como alternativa de comunicación saludable entre entrenadores y jugadores.

Por otra parte, los equipos deportivos comúnmente presentan problemas en su estructura psicológica, que pueden llegar ser factores estresantes para quienes participan en deportes de conjunto, entre ellos, la incompatibilidad psicológica, la necesidad de adaptarse al grupo, y el conflicto entre los intereses colectivos e individuales (Valdés, 1996). Al respecto, las habilidades interpersonales de los jugadores son uno de los aspectos que pueden promover cambios favorables para el equipo.

Según Herbert (s.f.), los jugadores de un equipo pueden ser identificados, en un espectro de generoso vs. Interesado, en donde los primeros son personas que tienen las habilidades interpersonales requeridas para funcionar con éxito en un equipo establecido, y los segundos las han desarrollado poco.

Buceta (1998) por su parte, explica que las habilidades interpersonales contribuyen a desarrollar una mejor relación de los deportistas con todas las personas de su entorno, quienes carecen de ellas actúan ineficazmente y en ocasiones, sufren un elevado estrés que perjudica su funcionamiento general y deportivo; en este caso, el entrenamiento para mejorarlas puede resultar determinante.

Según este autor, quienes carecen de estas habilidades:

- Les cuesta plantear a sus entrenadores cuestiones que les preocupan;
- Sufren mucho con los comentarios que hacen sus compañeros;

- Reaccionan agresivamente cuando tienen algún problema con alguien;
- No saben expresar a los directivos lo que quieren;
- Les resulta difícil hablar en público y sienten una enorme ansiedad cuando deben enfrentarse a esta situación;
- Son muy sensibles a cualquier crítica de los demás, tendiendo a interpretarla, negativamente como una amenaza grave;
- Tienen dificultad para entablar amistad con los compañeros;
- Reaccionan agresivamente contra los árbitros;
- Tienen problemas para expresarse en el terreno de juego;
- Se preocupan excesivamente por no responder a las expectativas de los demás;
- Sufren mucho por cualquier cuestión interpersonal fuera del contexto deportivo;

Por ello, recomienda desarrollar:

- La forma de comunicación verbal y no verbal (tono, volumen y ritmo de voz, claridad de las palabras, contacto visual, utilización de gestos, etc.);
- La escucha con empatía (consiguiendo que la persona que habla, perciba que se le comprende lo que dice y lo que siente);
- El comportamiento asertivo (para plantear, debidamente, lo que uno desea exponer; en lugar de inhibirse o usar un exceso de agresividad);
- La negociación con los demás;
- La exposición de hechos objetivos, sin expresar juicios o emociones propios;
- Hablar en público; y
- Encajar las críticas y comentarios de los demás, respondiendo apropiadamente cuando así proceda.

Buceta (1997; citado en Nieto y Olmedilla, 1997) también considera que en el trabajo con grupos deportivos, es importante la prevención y/o alivio de los conflictos interpersonales, principalmente si afectan el desarrollo del equipo y la prevalencia de relaciones objetivadas (se producen en función del propósito deportivo por el que existe el equipo), sobre las subjetivadas (basadas en la preferencia personal de los componentes del equipo).

Capítulo II. Cohesión en equipos deportivos.

Esta propiedad grupal ha sido estudiada en diferentes áreas de la psicología, por su relevancia en el desarrollo y resultados de los grupos. Se refiere básicamente a la unión que los integrantes de un equipo manifiestan para alcanzar los objetivos grupales, y la comprensión de su desarrollo y otros aspectos relacionados es útil para plantear acciones encaminadas a su mejora.

II.1. Antecedentes

El interés por el estudio de esta propiedad grupal surgió en la década de los 40 en Estados Unidos, y desde entonces ha tenido una rápida divulgación a través de distintas orientaciones en un gran número de publicaciones, lo que le ha convertido en uno de los aspectos más estudiados de los grupos pequeños en diferentes disciplinas, entre ellas la psicología del deporte (Carron, 1991).

Según Fuentes (1993), en la psicología social se le ha estudiado desde dos perspectivas: la norteamericana y la desarrollada en países socialistas. La primera, en sus inicios analizó el fenómeno como resultado de las relaciones interpersonales que se dan en el grupo sobre la base de simpatías y antipatías de corte emocional, su primer exponente fué Festinger; la psicología social soviética comenzó a estudiar el concepto hasta la década de los 70; sus primeros representantes fueron Y. E. Duberman, V.V Spalinski y L I. Nemer y Donstov.

En el ámbito del deporte se ha seguido el primero de éstos enfoques. Sus primeros exponentes, Festinger, Schacter y Back en 1950 la conceptualizaron como el campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros de un grupo para que permanezcan en él; éstas fuerzas

se refieren a la atractividad del grupo y las ventajas que cada miembro puede obtener de su integración en él (Weinberg y Gould, 1996).

Posteriormente, Gross y Martín (1952; en Carron y Brawley, 2000), sugirieron que la cohesión es mejor concebida como la resistencia del grupo a las fuerzas disruptivas. Mc Lomore (1967; en Carron, 1982) por su parte, la ve como la atracción al grupo, donde por turnos es asumido para comprometerse a la atracción intrínseca y a la atracción instrumental.

Mikalachi (1969) consideró que la cohesión debe ser subdividida dentro de la cohesión social y la cohesión de tarea; al respecto, Carron (1984) distingue entre adhesión y cohesión, sugiriendo que la primera implica permanecer unidos, pero no contiene la idea de propósitos comunes o unidad total conjunta que la cohesión si considera.

El modelo que Carron, Widmeyer y Brawley (1985) propusieron, retoma esta distinción entre cuestiones sociales y de tarea, agregando además la diferenciación entre integración grupal y cuestiones sociales.

II.2 Modelos conceptuales y definiciones

Carron (1985) sugirió que la conceptualización de la cohesión, al haber tomado diferentes perspectivas, puede ser estudiada de las siguientes maneras:

- Como el campo total de fuerzas causantes de que los miembros permanezcan unidos en el grupo, posición que asumen Festinger, Schacter y Back, 1950.
- Como la resistencia del grupo a las fuerzas disruptivas, en donde se ubica la propuesta de Gross y Martín (1952; en Carron y Brawley, 2000).
- A partir de modelos que consideran la distinción entre el grupo y el individuo como el de Cattell, en 1948.

- Considerando la orientación hacia la tarea y la orientación social concerniente al grupo y sus miembros.
- Como una combinación de los factores anteriores.

Esta última postura es asumida por Carron, Brawley y Widmeyer (1998; p.23 en Gammage, Carron y Estabrook, 2001), quienes definieron a la cohesión como “un proceso dinámico que está reflejado en la tendencia de un grupo a mantenerse juntos y permanecer unidos en el propósito de sus objetivos instrumentales y/o la satisfacción de sus necesidades afectivas de sus miembros”.

Después de hacer una revisión al respecto, estos autores propusieron en 1985 un modelo que considera la doble distinción de la percepción de los miembros del grupo como una totalidad y la atracción personal de los miembros hacia el grupo por una parte, y por otra, lo concerniente a la tarea y lo social:

- a) La integración grupal representa la proximidad, similitud y vínculos dentro del grupo como un conjunto, el grado de unificación de la esfera grupal; la atracción individual al grupo por su parte, representa la interacción de motivos que actúan sobre el individuo para permanecer en el grupo (el compuesto de los sentimientos individuales de los miembros acerca del grupo, el rol personal en el que están involucrados y la implicación con otros miembros del grupo).
- b) El aspecto social puede ser visto como una orientación general hacia el desarrollo y el mantenimiento de las relaciones sociales dentro del grupo, y el aspecto de tarea como una orientación general para alcanzar las metas y objetivos del grupo.

Este modelo, conceptualiza a la cohesión como un compuesto de cuatro dimensiones: integración de grupo-tarea (GI-T), integración de grupo-social (GI-S), atracciones individuales hacia el grupo-tarea (AG-T) y atracciones individuales hacia el grupo-social (AG-S); y es

complementario al sistema conceptual propuesto por Carron en 1982, como marco para el estudio sistemático de la cohesión en el ámbito del deporte y el ejercicio físico.

Según éste último modelo, los factores ambientales, personales, de liderazgo y de equipo, son antecedentes principales que afectan el desarrollo de la cohesión y como consecuencia de ésta, se presentan los resultados grupales e individuales.

La representación gráfica de la fusión de estos modelos, se puede observar en la figura 2; en donde los factores ambientales se refieren a las fuerzas normativas que mantienen juntos a los miembros de un equipo (p.e. becas, orientación de la organización, edades etc.).

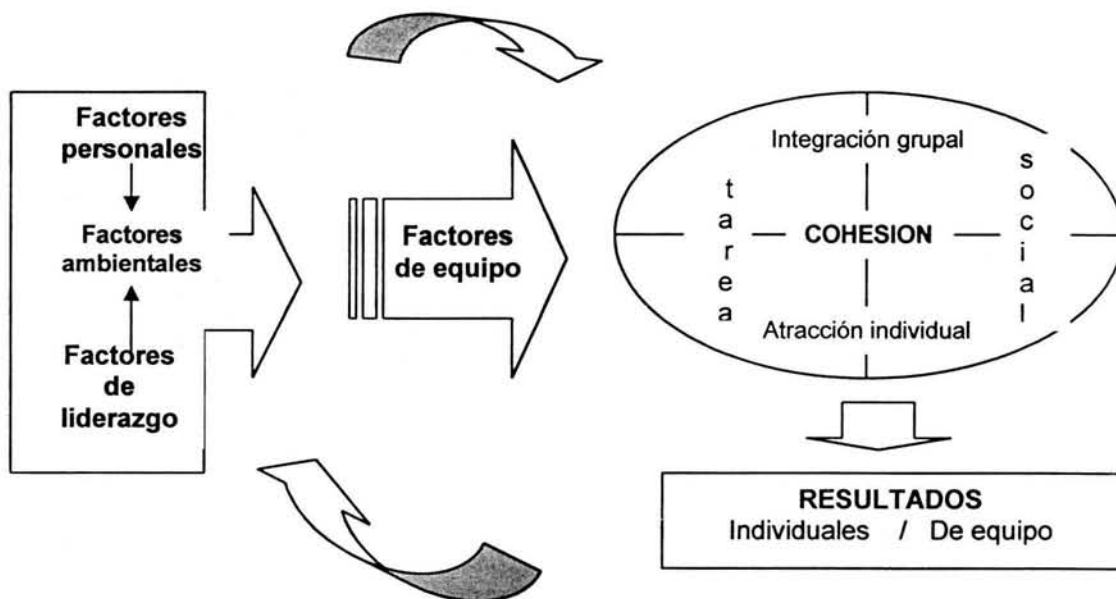


Figura 2. Marco conceptual del estudio de la Cohesión (adaptado de Carron 1982, en Weinberg y Gould; Carron, Widmeyer y Brawley, 1985).

Los factores personales son las características individuales de los miembros, como los motivos para la participación (motivación de participación, de afiliación o automotivación) que definen a la cohesión hacia la tarea y/o la cohesión social; y la satisfacción de miembros del equipo.

Los factores de liderazgo incluyen el estilo y conductas de liderazgo que exhiben los profesionales, así como las relaciones que éstos establecen con sus grupos.

Los factores de equipo se refieren a características de tareas de grupo, normas de productividad del grupo, deseo de éxito del grupo y estabilidad del equipo; éstos estarían influenciados por los tres anteriores.

La cohesión, clasificada como cohesión en la tarea y cohesión social; tiene resultados en el grupo (estabilidad del equipo, efectividad de ejecución) y en los individuos (consecuencias conductuales, efectividad de ejecución y satisfacción).

En el contexto deportivo, es conveniente que se considere a este constructo como dinámico más que una entidad estática, independientemente de la explicación que se dé a su desarrollo: lineal (a través de estados de desarrollo progresivo), pendular (presentando cambios extremos de cohesión-conflicto-cohesión), de acuerdo a su ciclo de vida, o bien en una combinación de estos modelos.

II.3 Interpretación individual de la estructura grupal y cohesión de tarea.

Según Carron (1991), los roles que juega el deportista dentro de un equipo forman parte de la estructura grupal; por tanto, cuando éste comprende, acepta y percibe que cumple las funciones que debe desempeñar, se implica en ellas, mejorando el trabajo del conjunto para alcanzar el objetivo planteado a nivel grupal (cohesión hacia la tarea).

Beard (1999; citado en Eys y Carron, 2001), observaron que la ambigüedad del rol es causa de muchas consecuencias negativas, incluyendo la no satisfacción, estrés y propensión al abandono de la organización.

La interpretación individual de la estructura grupal, se ve reflejada en la claridad del rol, aceptación del rol y percepción de la ejecución del rol, elementos que Albert Carron y Grand (citado en Carron, 1991) describen de la siguiente manera:

- Claridad del rol, implica el grado de conocimiento y comprensión de las expectativas de ejecución de las distintas áreas grupales, así como su reparto.
- Aceptación del rol. Se refiere a la implicación más afectiva que cognitiva con el rol individual.
- Percepción de la ejecución del rol. Se refiere a la consideración grupal de la ejecución e implicación individual de las tareas repartidas a los miembros

Al estudiar estos tres constructos, se revisan aspectos relevantes para la cohesión hacia la tarea, que están relacionados con el éxito grupal; por ello, en esta investigación son considerados, tomando en cuenta la siguiente definición de cohesión: “Proceso dinámico que se refleja en la tendencia grupal de mantenerse unidos en la persecución de sus metas y objetivos” (Carron, 1982; citado en Weinberg y Gould, 1996); sin ignorar el modelo teórico propuesto por Carron, Widmeyer y Brawley (1985) y el sistema conceptual propuesto por Carron (1982).

II.4. Aspectos relacionados con la cohesión

Schienberg P. (2003), explica que los aspectos relacionados con la cohesión son factores ambientales, personales, de liderazgo, de equipo y resultados.

Factores situacionales. Entre ellos, el tamaño del equipo (la cohesión decrementa cuando el tamaño incrementa); la orientación a la competición (la cohesión social es más sobresaliente en equipos recreativos y la orientación a la tarea en equipos deportivos); y

factores que favorecen la proximidad física (vestidores, zonas de residencia y medios de transporte compartidos, incrementan la frecuencia de la interacción y por tanto la tendencia a mantenerse unidos).

Factores individuales. Se refieren a la conducta, pensamientos y afecto de los miembros del equipo. Entre los aspectos relacionados con el mantenimiento de la cohesión, se encuentran la creencia en la durabilidad del grupo, la atribución de causalidad, un bajo nivel de ansiedad competitiva; lo mismo que la satisfacción del atleta y las conductas de adherencia, esfuerzo personal, de sacrificio, y de conformidad. Los aspectos inversamente relacionados son las percepciones del estatus de diferencia, y la holgazanería.

Factores de liderazgo. La evidencia muestra que las conductas de soporte social y feedback positivo por parte de los entrenadores y una aproximación democrática para tomar decisiones, ha demostrado estar relacionada a una mayor percepción de cohesión por parte de los atletas. En caso de rebelión, la cohesión entre los miembros del equipo es alta, pero las relaciones entre el entrenador y los jugadores necesitan un arreglo.

Factores colectivos. El éxito del equipo, la satisfacción del grupo, la adhesión al ejercicio y la percepción del grupo por parte de sí mismo y de otros grupos y/o miembros no pertenecientes a él, son factores colectivos positivamente asociados con la cohesión; también los roles, normas, estabilidad, metas, recompensas y comunicación; estos elementos llegan a contribuir en el éxito o fracaso de un grupo en el alcance de sus objetivos.

Aún cuando no se han hallado relaciones firmes y sólidas entre la satisfacción de equipo y la cohesión, dos modelos distintos explican la relación entre ambas y el rendimiento. Uno establece que existe una relación circular, en donde la cohesión produce éxito y este da lugar a sentimientos de satisfacción que tienden a fortalecer y reforzar la cohesión de equipo;

el otro parte de la hipótesis de que el rendimiento conduce a una mayor cohesión, que a su vez, origina una satisfacción superior (Weinberg y Gould, 1996).

Cuanto más cohesionado está un grupo, más influencia tiene éste en sus miembros (conformidad), quienes recibirán una mayor presión para ajustarse a las actitudes y conducta del grupo; a medida que este evoluciona y se hace más cohesivo, se incrementa la adhesión a las normas explícitas e implícitas de la conducta, que pueden implicar distintos grados de exigencia, por lo que la conformidad a las mismas se traducirá en que los miembros tengan una productividad mayor o menor. La falta de conformidad puede conducir a sanciones o tipos de castigo distintas (Carron, 1991; Weinberg y Gould, 1996).

Por otra parte, Carron en 1984 explicó que los equipos que presentan baja rotación y movilidad a lo largo de un cierto período de tiempo pueden ser también más estables y cohesionados, y a la larga, tienen mayor posibilidad de obtener éxito; sugiriendo una relación circular entre estos.

Los objetivos del grupo son percepciones compartidas que remiten a un estado deseable para el grupo como unidad; al respecto, Brawley, Carron y Widmeyer, en 1993 (en Weinberg y Gould, 1996) encontraron que los miembros que percibían que su equipo participaba en el establecimiento de objetivos de grupo para la competición presentaban niveles superiores de cohesión; cuanto mayor es el nivel de satisfacción respecto a los objetivos del equipo, mayor es el nivel de cohesión con éste y aunque las percepciones de la cohesión por parte de los miembros individuales del grupo cambiaban a lo largo de la temporada, en el conjunto de ésta la cohesión estaba todavía relacionada con la satisfacción y los objetivos del grupo.

Con una cohesión elevada, el grupo tiende a mostrarse muy favorable en la percepción de sus propios miembros y sobrevalorar sus propias contribuciones, importancia y rendimiento; y por otro lado, infravalora la importancia y ejecución de otros grupos o miembros no pertenecientes al mismo.

Resultados. El éxito tiene un efecto positivo, mientras que la derrota tiene un efecto negativo sobre los niveles de las cuatro dimensiones de cohesión que perciben los miembros el equipo, como lo demuestran Sidgreaves, Movsessian, Harrod y Dawson (s.f), en su estudio con jugadores de fútbol.

II.5. Comunicación y cohesión

La comunicación fácil y eficaz entre los miembros de un equipo, es un indicador de un grupo eficaz y cohesionado (Nieto y Olmedilla, 1997). Paul Schienberg (2003^a) explica que en el grupo exitoso todos, los líderes y miembros hablan abiertamente acerca de aspectos relacionados con la tarea y lo interpersonal, que le afectan directamente; aprender como expresarse sobre sí mismo de manera constructiva y comunicarse efectivamente es un paso inicial importante en la prevención y solución de problemas

Keyton (1999), explica que la comunicación relacional, se refiere a la expresión afectiva de la comunicación grupal; contiene mensajes que pueden mantener o alterar las relaciones entre los miembros de un grupo, así como crear el clima dentro del cual realizan su tarea; este tipo de comunicación, además de afectar el ambiente de interacción, también afecta a los individuos que participan, ya que les permite identificar donde encajan dentro de las relaciones intra grupales, el poder y estatus que le atribuyen, etc.

Según el modelo propuesto por este autor (fig. 3), los mensajes que se envían, contienen información acerca de la tarea e información relacional, cada una en mayor o menor

medida, pero ambos aspectos, están siempre presentes y su impacto varía en función de la dinámica, las características de envío y recepción; así como las relaciones que existen entre quienes se comunican y el grupo.

El proceso relacional ocurre como resultado de la comunicación, como un desarrollo grupal de relaciones y significados compartidos; y los resultados presentan una valencia positiva con las normas grupales, cohesión, y satisfacción de los miembros del grupo y en el sentido opuesto, con valencia negativa, el estrés dentro del grupo.

Este modelo es cíclico, de tal manera que los resultados relacionales afectan subsecuentemente a los mensajes relacionales y a su vez a los procesos relacionales, y así subsecuentemente.

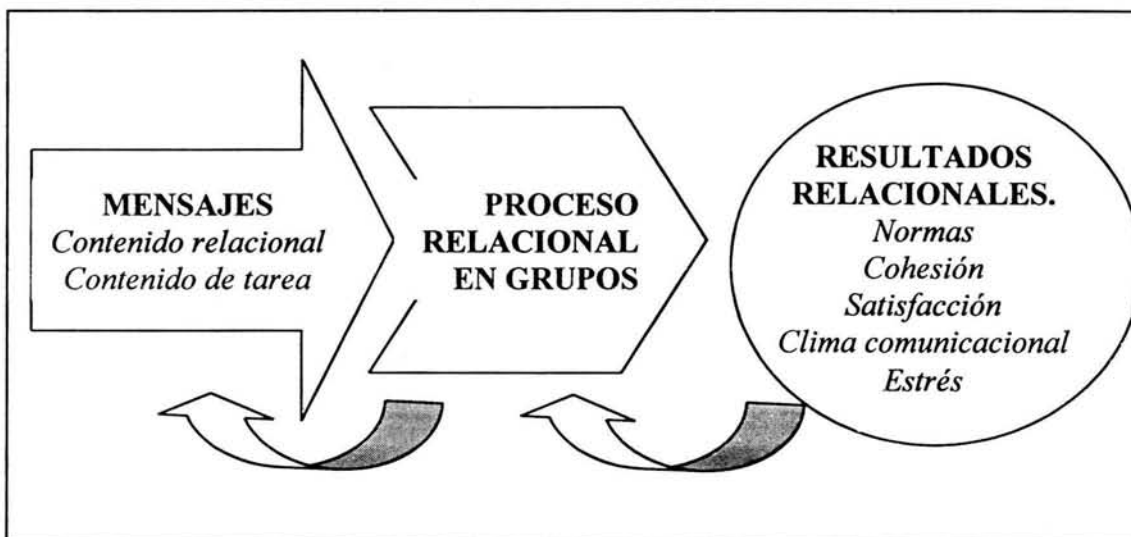


Figura 3. Mensajes, proceso y resultados relacionales en el grupo (adaptado de Keyton, 1999)

De esta manera, la cohesión sería el resultado de el proceso relacional que se presenta en el grupo, ante los mensajes que son enviados; y éstos, a su vez, reciben influencia del proceso y los resultados.

Elias, Johnson y Fortman (1989; citados en Keyton, 1999), encontraron que los miembros de que tienen la oportunidad de compartir información y sus sentimientos acerca de

las tareas del grupo y su actuación, con otros miembros del grupo, son más propensos a modificar sus sentimientos de cooperación.

El nivel de comunicación se incrementa a medida que el grupo se hace más cohesivo. Los miembros del grupo se muestran más abiertos unos con otros y se entregan más voluntariamente, charlan más y se escuchan mejor (Carron, 1991).

Según Carron (1993), un aumento en ella presenta una relación circular con el incremento de la cohesión del grupo, de manera que a medida que se eleva la comunicación sobre tareas y cuestiones sociales, se desarrolla la cohesión. Como consecuencia, los miembros del grupo se muestran más abiertos unos con otros, se ofrecen con más frecuencia como voluntarios, hablan más y escuchan con atención.

II.6. Medición de la Cohesión

Para medir la cohesión en un equipo se pueden utilizar indicadores, medidas de observación comportamental, sociogramas y cuestionarios. Al hacer uso de ellos, es importante considerar el enfoque en el que están basados; Cartwright (1968; en Keyton, 1999) propone que se puede medir la cohesión a partir de la atracción interpersonal entre los miembros; de la evaluación del equipo como un todo; la cercanía o identidad con el equipo; el deseo expresado por pertenecer en el equipo; o bien, índices compuestos que los integran.

Indicadores. Los elementos que pueden dar información acerca de la cohesión en un equipo, son la comunicación eficaz ante situaciones imprevistas, la aceptación de las normas de funcionamiento grupal, confianza ante las expectativas de éxito deportivo, y los resultados positivos del equipo ante la cooperación activa entre sus miembros (Nieto y Olmedilla, 1997).

Medidas de observación comportamental. Se observa el comportamiento del equipo durante la competición y/o en entrenamientos (Nieto y Olmedilla, 1997).

Sociogramas. Miden principalmente la cohesión social, a partir de preguntas específicas (p.e. el nombre de las tres personas del grupo a las que le gustaría invitar a una fiesta, y las tres a las que menos); ponen de manifiesto la afiliación y la atracción entre los integrantes del grupo, incluyendo la presencia o ausencia de pandillas, las percepciones que los miembros del grupo tienen de su proximidad recíproca, las preferencias de amistad, el grado en que los deportistas perciben los sentimientos interpersonales de manera semejante; el aislamiento social de algunos miembros y el alcance de la atracción hacia el grupo (Weinberg y Gould, 1996; Nieto y Olmedilla, 1997).

Cuestionarios. Entre los más utilizados en el ámbito deportivo se encuentran:

- Cuestionario de Cohesión en el Deporte de Martens, Landers y Loi (1972, citado en García-Mas, 1997; y en Weinberg y Gould, 1997). Contiene siete ítems que miden la atracción interpersonal o estimaciones directas de proximidad o de atracción hacia el grupo. La falta de medidas de confiabilidad y validez y el que la mayor parte de sus ítems se refieren a la cohesión social, son algunas de sus limitaciones.
- Cuestionario sobre el Ambiente de Equipo. Desarrollado por Carron y Grand en 1984 (Carron, 1991), para evaluar y cuantificar los factores que él creía relevantes para la cohesión grupal. Contiene tres constructos:
 - Claridad del Rol, implica el grado de conocimiento y comprensión de las expectativas de ejecución de las distintas áreas grupales, así como su reparto.
 - Aceptación del Rol. Se refiere a la implicación más afectiva que cognitiva con el rol individual.

- Percepción de la Ejecución del Rol. Se refiere a la consideración grupal de la ejecución e implicación individual de las tareas repartidas a los miembros
- Instrumento Multidimensional de Cohesión en el deporte (MSCI; Yukelson, Weinberg y Jackson, 1984). Después de intentar validar el SCQ, se reconceptualizó a la cohesión como un constructo multidimensional que incorporaba la cohesión social y la cohesión por la tarea, aspectos que considera este instrumento. Contiene 22 ítems que incluyen cuatro dimensiones generales de la cohesión de grupo: atracción hacia el grupo, unidad de propósitos, claridad del trabajo de equipo y valoración de papeles. El primer factor refleja la cohesión social y el resto, la cohesión de tarea.
- Group Environmental Questionnaire (GEQ; Carron, Widmeyer y Brawley, 1985). Basado en el modelo propuesto por los mismos autores; tiene amplia popularidad en el contexto deportivo, y aún en otras áreas. Consta de 18 ítems, en donde el sujeto responde en una escala tipo likert de nueve puntos (que va de totalmente de acuerdo a totalmente a desacuerdo), preguntas relacionadas con las escalas: integración de grupo-tarea, integración de grupo-social, atracciones individuales hacia el grupo-tarea y atracciones individuales hacia el grupo-social.

II.7. Potenciación de la cohesión

Existen algunos factores organizacionales y comportamentales útiles para aumentar la cohesión de un equipo para lograr su desarrollo; por ejemplo, es importante considerar acciones que promuevan la identidad del equipo, el establecimiento de objetivos, expectativas, normas y roles, proporcionar una retroalimentación adecuada y favorecer la comunicación y

otros aspectos sociales dentro del grupo como sugieren en sus respectivos trabajos Carron, (1984); Yukelson, Weinberg y Jackson (1984) y Palmi (1985; citado en Carron 1991).

Favorecer la identidad. Desarrollar el orgullo y el espíritu de identidad colectiva dentro del grupo, mediante el establecimiento de un objetivo, funciones sociales, prácticas de iniciación y el mantenimiento de una imagen de equipo y estilo competitivo.

Favorecer el establecimiento de compromiso por parte de los miembros del equipo. El empeño total del equipo en las actividades relacionadas con el establecimiento de metas facilita el consenso y compromiso.

- Establecer metas y objetivos que consideren al equipo en su totalidad (metas grupales) y a cada individuo (metas individuales); formulando, a su vez, submetas a conseguir en las diferentes fases de la temporada. Se recomienda que además de ser específicos, tales objetivos sean desafiantes, pero realistas y se puedan establecer de manera cuantificable.
- Establecer expectativas y procedimientos. Hacer todo lo posible por poner en común las expectativas sobre que tipo de conductas son apropiadas, especificando además de los objetivos deseados, las estrategias y procedimientos de funcionamiento (medios para alcanzar esas metas).

Promover el funcionamiento de los aspectos estructurales. Contribuirá a mejorar la cohesión hacia la tarea.

- Favorecer la aclaración y aceptación de las normas para el funcionamiento grupal.
- Aclarar el perfil de los roles individuales a los miembros del equipo, subrayando la importancia de cada rol para el éxito del equipo en su conjunto; de esta manera se valora la contribución personal y se promueve la claridad y aceptación de las funciones de los deportes en equipo.

- Evitar una programación excesivamente difícil al comienzo de la temporada si es posible, ya que la cohesión, el compromiso y el orgullo que los jugadores sienten hacia su equipo puede reducirse a causa del fallo.
- Eludir la excesiva rotación del personal hasta el punto de que sea compatible con los requisitos convenientes y las necesidades del grupo (estabilidad del equipo).
- Favorecer la competición dentro del equipo.

Proporcionar una retroalimentación adecuada.

- Reforzar los comportamientos que conducirán a mejorar la sensación de equipo cohesionado en el entrenamiento y en la competición.
- Reconocer los méritos mediante la recompensa de ejecuciones individuales excepcionales, con el fin de intensificar sentimientos de orgullo y confianza en sus miembros.
- Centrarse en el éxito, antes de comentar cualquier tipo de fallos; esto contribuye a mejorar el ambiente positivo del equipo

Favorecer las relaciones sociales. Esto contribuirá a mejorar la cohesión social.

- Estructurar momentos de convivencia grupal agradable extradeportiva, creando siempre que sea posible oportunidades de interacción entre diversos corrillos y evitando la formación de pandillas.
- Llevar a cabo reuniones periódicas de equipo para resolver conflictos. Las situaciones más explosivas pueden resolverse mediante el fomento de la comunicación abierta dentro del equipo.
- Conocer algo personal sobre cada miembro del grupo; este esfuerzo especial por conocer su vida o detalles personales fuera del contexto deportivo, son valorados

por el deportista; por otra parte, puede proporcionar información acerca de hechos potencialmente negativos en su persona y en la actividad deportiva.

Fortalecer la comunicación. Al abrir canales de comunicación hacia todos los niveles dentro del equipo (entrenador- atleta y atleta- atleta) sobre todo en el momento de la competición; se ofrecen oportunidades para la participación del deportista, en donde el respeto y confianza mutuos son esenciales.

Contacto con los líderes formales e informales en el equipo. Puede ser un apoyo para conocer las actitudes y sentimientos de un grupo; además, son agentes eficaces en la implementación de cambios necesarios.

Participación de los miembros del equipo. Conociendo a los compañeros, ayudándoles y proporcionando refuerzos positivos siempre que sea posible, comunicándose con el entrenador de manera franca y sincera; resolviendo los conflictos de inmediato, mostrándose responsable y esforzarse al 100% en todo momento.

Construcción de Equipo (Team Building), como reforzadora de la cohesión. Se refiere al proceso deliberado de facilitación del desarrollo de un grupo efectivo y próximo (Beer, 1980; citado en Bloom y Stevens, s.f.). Según (Beckard, 1972 y Woodcock & Francis, 1994; citados en Bloom y Stevens, s.f.). Tiene como propósitos el establecimiento de metas de equipo, la aclaración de los roles, el examen del funcionamiento de equipo y relaciones entre los miembros, diagnosticar las prácticas eficientes y debilidades potenciales para minimizar sus influencias; con el fin de asegurar un liderazgo cohesivo y visionario.

Para llevar a cabo el Team Building, el psicólogo puede intervenir de manera directa o indirectamente con el apoyo del o los entrenadores. García-Mas (1997), sugiere:

- Identificar las necesidades psicológicas básicas comunes a todos los miembros del equipo (motivaciones); evitando que ellos determinen su nivel de implicación y la

sensación de incompetencia que pudiera surgir, para ello se recomienda aumentar la relación responsabilidad/ capacidad real de ejecución y establecer sistemas de control y reconocimiento de resultados en plazos cortos. También es útil el trato con las sociedades y subgrupos que se formen en el vestuario, sin considerarlas negativas directamente.

- Establecer límites y fronteras para hacer frente a futuros problemas. La definición de límites y reglas en relación a los objetivos del equipo, puede contribuir a la reducción de respuestas agresivas, pasivas, etc., como parte de la implicación que el jugador pudiera tener hacia el alcance de los mismos.
- Minimizar las diferencias y maximizar los intereses y necesidades compartidas para aumentar la cohesión entre los jugadores. Entre otras cosas, el establecimiento de nexos comunes mediante experiencias comunes y objetivos compartidos por los miembros del equipo, la comunicación consistente y clara en momentos adecuados y de la manera adecuada (de instrucciones y retroalimentación), el respeto hacia el equipo y la proyección de una actitud positiva son acciones que ayudan a este fin; para ello, también es importante tener en cuenta las condiciones cambiantes en la competición.

Yukelson (2002) recomienda el desarrollo de una visión compartida y unidad de propósitos entre los miembros del equipo, de la identidad y orgullo por pertenecer a él, de un significado y misión inspiradora y de roles que se complementen en un trabajo de equipo sinérgico (claridad, aceptación e importancia del rol); fomentar la responsabilidad individual y mutua, una atmósfera de grupo cohesionado y una cultura de equipo positiva; establecer una comunicación continua que proporcione una retroalimentación, para que sea efectiva, y para ello es necesario establecer credibilidad, confianza y respeto mutuo.

Capítulo III. El voleibol, un deporte de conjunto

El voleibol es un deporte de conjunto con características particulares; en su juego se enfrentan dos equipos bajo determinadas condiciones, cada uno de éstos presenta aspectos característicos de los grupos, y necesita haber desarrollado en el momento del enfrentamiento algunos factores relevantes para alcanzar el éxito; estos aspectos son revisados a lo largo de este capítulo.

III.1. Antecedentes

Según la Federación Mexicana de Voleibol (FMVB, 2003) el origen del voleibol es incierto, ya que hace cientos de años el voleibol se practicaba en el centro de Sudamérica, el sudeste de Asia y posiblemente en la parte noroccidental de México.

En su aspecto formal, el término voleibol fue propuesto por Alfred Halsted de Springfield Massachusetts en 1896, para renombrar al “Mintonnete”, juego que W.G. Morgan planteó inicialmente como actividad recreativa para hombres de negocios; la idea básica del juego era volar el balón de un lado a otro por encima de la red. Rápidamente se convirtió en un juego muy popular en los Estados Unidos; y a nivel mundial, se difundió a través de dos fuentes: la Asociación de Jóvenes Cristianos (YMCA), y las tropas de Estados Unidos durante la primera Guerra Mundial. (FMVB, 2003).

Las primeras reglas de voleibol fueron publicadas en 1916 en Estados Unidos; y hasta 1925 se publicaron las primeras reglas oficiales, en la Unión Soviética.

Algunos años después, se iniciaron las pláticas para establecer la primera Organización Internacional de voleibol; sin embargo, la Federación Internacional de Voleibol (FIVB) fue fundada hasta de 1947, durante el I Congreso Internacional de voleibol en París, Francia,

teniendo como primer presidente al francés Paul Libaud (sustituido hasta 1984 por el Dr. Rubén Acosta); ahí mismo, se establecieron las primeras reglas mundiales de juego.

Este deporte fue incluido en los Juegos Centroamericanos en 1929, y en el programa de los Juegos Olímpicos en Tokio, en 1964; cuatro años después, la FIVB tenía 103 países afiliados y en 1970 más de 90 millones de jugadores, llegando a ocupar el primer lugar entre los deportes del mundo. Estos números se incrementaron hacia 1997, cuando la FIVB contaba con 214 países afiliados, más que el Comité Olímpico Internacional (COI) y el número de jugadores era de 200 millones.

La creación de la liga mundial y de los campeonatos mundiales de voleibol de playa se anuncia en 1986, durante el XX Congreso de la FIVB en Praga; este deporte practicado de manera recreativa desde 1927 en las playas de California (USA), con equipos de seis jugadores, tuvo su primer asociación de jugadores en 1965, en el mismo lugar. Aunque en 1987 se organizó el primer campeonato mundial; fué incluido en juegos olímpicos hasta 1996 (Barreto, 1999).

En México los profesores Óscar F. Castellón de la YMCA, y Enrique C. Aguirre introdujeron el voleibol en 1917 en Monterrey, y el D.F. respectivamente; tres años después, el Profesor Leoncio Ochoa, promovió su desarrollo en la Escuela Nacional Preparatoria N° 1.

Los primeros torneos de voleibol a nivel nacional se realizaron en la liga atlética interescolar, en 1921 tanto en la YMCA como en la Escuela Nacional Preparatoria; seis años después se llevó a cabo el Primer Campeonato Estudiantil con la participación de diecisiete equipos masculinos y cuatro equipos femeninos.

Este deporte fue adoptado como deporte oficial para las escuelas de todo el país en 1928 por la SEP, iniciando una gran campaña de divulgación por conducto de los profesores de educación física. Los resultados se vieron un año después al verificarse la "Gran

competencia nacional de atletismo y deportes" para seleccionar a los deportistas que iban a representar a México en los II Juegos Centroamericanos y del Caribe en la Habana, Cuba.

En 1932, se organizó el primer Campeonato Nacional en México para hombres y mujeres, con 500 equipos escolares y 50 de mayores.

A nivel internacional, México ha participado en eventos como los Juegos Centroamericanos y del Caribe, los Juegos Panamericanos, el torneo de la Confederación Norte, el Centroamérica y del caribe (NORCECA), Campeonatos Mundiales y Campeonatos Mundiales Juveniles; siendo sede de estos eventos en diferentes ocasiones.

En los Juegos Olímpicos de 1968, se obtuvo el noveno y décimo lugares femenil y varonil respectivamente; desde entonces, no se ha vuelto a participar en este evento.

El deporte que se practica en la UNAM, tiene carácter federado y estudiantil; es decir, la institución puede ser representada en torneos estudiantiles de acuerdo a los reglamentos que establecen las organizaciones nacionales del deporte estudiantil; pero también puede participar como una entidad federativa más, bajo las normas establecidas por los comités nacionales de la especialidad (p.e. el Comité Nacional de Voleibol de sala).

La participación de los jugadores en el voleibol de sala, se organiza, entre otros criterios, en categorías que consideran la edad (a nivel federal), o el año de nacimiento (deporte estudiantil). Por ejemplo, en los Juegos Puma, organizados último cuatrimestre del 2003, las categorías consideraban como cadetes a los nacidos entre 1987 y 1988; Juveniles a los nacidos entre 1985 y 1986; y Juvenil plus a los nacidos entre 1981 y 1984.

Y en la convocatoria de la Olimpiada Nacional Juvenil de sala 2003 (FMVB, 2003), la categoría Cadetes estaba conformada por jóvenes de 15 y 16 años; la juvenil la integraban jóvenes de 17 y 18 años y la Juvenil especial aquellos de 22 años y menores.

Tabla 2.

Categorías de participación en el voleibol de sala (temporada 2003)			
Nivel federado		Nivel estudiantil	
Cadetes	15 y 16 años	Cadetes	Nacidos en 1987 a 1988
Juvenil	17 y 18 años	Juvenil	Nacidos en 1985 a 1986
Juvenil esp.	22 años y menores	Juvenil Plus	Nacidos en 1981 a 1984

III.2. Características generales del voleibol

El voleibol se desarrolla en un campo limitado por dos líneas laterales de 18 m. de largo y dos líneas de fondo de 9 m., una línea media o central lo divide en dos cuadrados y dos líneas trazadas de manera paralela a ésta última, situadas a tres metros de distancia, definen la zona de ataque. Sobre la línea central, una red de 1 m. de alto y 9.50 cm. de ancho separa ambos lados del campo; el borde superior debe estar situado a 2.43 m. de altura en el caso de los hombres y 2.24 m. en el de las mujeres; al nivel de la línea lateral, dos varillas verticales de 1 cm. de diámetro que sobresalen a 80 cm. no pueden ser tocadas por el balón ni los jugadores.

En cada lado del campo se distribuyen los equipos contrincantes, en cuyo terreno de juego pueden participar seis jugadores con posiciones definidas: tres actúan como jugadores de red (acomodador ó II, centro o III, rematador o IV) y tres como jugadores de fondo (posiciones I, VI y V). Ellos pueden ser relevados en el transcurso del juego por otros compañeros, (reservas) con ciertas condiciones: durante un set sólo se puede cambiar a un jugador por otro, y solo se le puede volver a sustituir por él mismo.

El inicio del juego queda determinado por el hecho de que, mediante un golpe desde la zona de saque se lanza la pelota con un golpe, por encima de la red hacia el campo contrario,

con lo que los dos equipos tratan de jugar la pelota de tal manera que llegue la campo de los contrarios y éstos no sean capaces de devolverla.

El objetivo de cada equipo es anticiparse al contrario en ganar tres sets; un set es ganado por el primer equipo que acumula 25 puntos, con 2 tantos de ventaja sobre el adversario; posterior a un cambio de cancha inicia el siguiente con una puntuación de 0 para cada equipo. Cada equipo tiene derecho a dos tiempos muertos durante un set.

Un punto es ganado cuando el equipo contrario comete una falta: el balón toca el suelo dentro o fuera del campo; un jugador coge, retiene , acompaña o lanza el balón al margen de las técnicas exigidas por el juego; cuando un mismo jugador roca el balón dos veces continuas; cuando un jugador toca la red o una varilla; cuando un mismo equipo toca el balón más de tres veces, exceptuando el toque de bloqueo; cuando el balón toca objetos extraños, incluyendo la varilla.

III.3. Los equipos de voleibol

El voleibol es un deporte que se juega en conjunto y como tal, presenta características propias de equipos colectivos (Chappius y Thomas, 1989) y otras más derivadas de su actividad y dinámica.

Entre las características semejantes a equipos de disciplinas deportivas de conjunto, se encuentran las descritas por Carron y Haunseblas (1998; en Carron y Brawley, 2000)

- poseen una identidad común, metas y objetivos comunes,
- comparten un destino común,
- exhiben patrones estructurados de interacción y modos de comunicación,
- tienen percepciones comunes acerca de la estructura del equipo,
- son interdependientes personal e instrumentalmente,

- tienen una atracción interpersonal recíproca ,
- se consideran a ellos mismos como un grupo.

Además, los grupos deportivos presentan un desarrollo que según Shaw (1981) y Zander (1982; en Carron, 1991), puede ser facilitado por la proximidad, diferenciación, similitud, establecimiento de objetivos y recompensas grupales; entre sus obstáculos, Tschorne (1997), menciona la resistencia al cambio, inestabilidad emocional, falta de cohesión en el equipo, poca claridad de los objetivos e incomunicación en el grupo.

Algunos autores han definido las fases evolutivas de un grupo con elementos en común (Tschorne, 1997; Morales y Moya, 1996). En el ámbito deportivo, uno de los modelos más empleados son los propuestos por Tuckman y Mills (citados en García-Mas, 1997); a este lo integran cinco fases que a continuación se describen:

1. Encuentro y formación de las impresiones acerca de sus compañeros de equipo y de la eficacia y conocimiento del entrenador; dichos prejuicios determinan de alguna manera la calidad de los lazos cooperativos.
2. Emergen fronteras grupales y entre los roles, así como las normas sobre todo aquello que se permite o no en cuanto a la conducta individual.
3. Estas normas se conforman.
4. La cuarta fase se caracteriza por la producción y rendimientos del equipo.
5. Por ultimo, se presenta la disolución del equipo, que ocurre al terminar la temporada, campeonato, etc. En ella se ponen en marcha procesos particulares como los problemas por la separación, relacionados con los éxitos y fracasos del rendimiento grupal; la posibilidad de la finalización de la carrera individual del deportista; y la posibilidad de que el ciclo volviera a iniciarse con la incorporación

de nuevos miembros al equipo y la entrada en una nueva fase temporal del rendimiento.

Según García-Mas (1997) los factores estables, que hacen referencia a aspectos personales, intervención del entrenador, etc. interactúan con factores más cambiantes (exigencias de la competición, introducción de nuevos jugadores, etc.) modificando la cohesión de un equipo durante la competición; si bien el control a absoluto de las relaciones y circunstancias del juego quedan fuera del alcance del líder, la creación de las condiciones iniciales adecuadas (tipologías cooperadoras, de motivación y liderazgo) hace propicio que el libre juego interactivo produzca sus resultados, con la menor intervención posible.

La interpretación de la información expuesta anteriormente puede ser expresada gráficamente en la figura 4. Visto de esta manera, el equipo atraviesa por cinco fases de desarrollo, que se ven obstaculizados o favorecidos por diversos factores, como las condiciones iniciales (aspectos de personalidad, motivación, liderazgo, etc.) y durante la competencia reciben influencia de factores estables y cambiantes, que modifican la cohesión grupal.

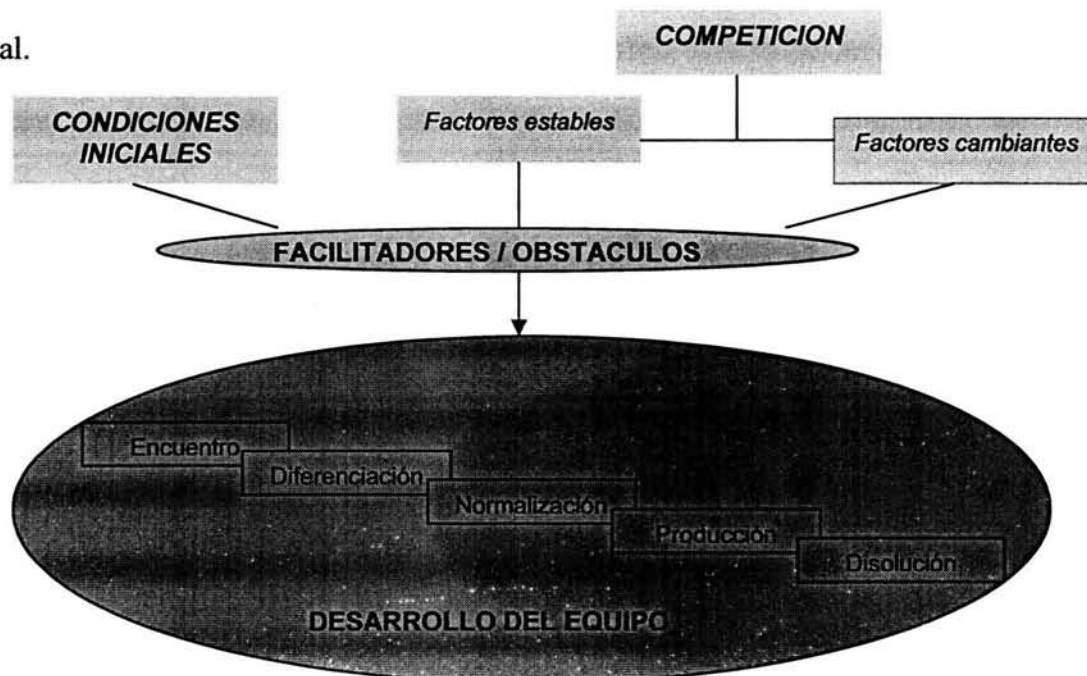


Figura 4. Desarrollo del equipo y aspectos que influyen en él.

Entre sus características especiales, los equipos de voleibol son colectivos, por ello sus jugadores sienten que forman parte de un equipo, tienen una motivación más colectiva que individual e interactúan con sus compañeros, cuyos roles son claramente diferenciados del suyo (Chappius y Thomas, 1989).

Dentro de la clasificación hecha por Hernández y Blázquez (citados en Hernández, 1998), el voleibol clasifica como deporte de cooperación-oposición; se juega en un espacio estandarizado y su acción se desarrolla en un espacio separado con la participación sobre el móvil de forma alternativa; estos aspectos, además de determinar el juego, implican procesos de interacción importante entre los miembros de un equipo.

III.4 Aspectos que determinan la eficacia en el voleibol

Después de analizar la estructura de la actividad competitiva y la importancia de cada uno de sus componentes en el resultado, Zhelenziak (s.f.) determina que en la eficacia de la actividad competitiva y en el nivel de logros en el voleibol influyen los siguientes:

- Arsenal técnico de los jugadores (de jugadas).
- Arsenal táctico de los jugadores .
- Capacidad de aplicar el arsenal técnico- táctico en los partidos y en competición.
- Eficacia de las acciones técnico-tácticas en los partidos y en competición.
- Nivel de ejecución de las funciones del juego por parte de cada jugador.
- Actividad para ejecutar de forma eficaz el plan táctico del juego (agresividad, inteligencia del juego, motivación).
- Nivel de aptitudes y capacidades físicas y psíquicas específicas para la actividad competitiva del voleibol.
- Nivel de posibilidades funcionales del organismo.

- Características morfológicas, longitud del cuerpo, etc.

El desarrollo de estos elementos mediante la preparación del jugador de voleibol, es relevante para asegurar resultados favorables.

III.5. Aspectos psicosociales de este deporte.

Los aspectos psicosociales son factores individuales y colectivos útiles para alcanzar el éxito del equipo; al considerarlos en la preparación integral de los jugadores, se pueden generar las condiciones adecuadas para un funcionamiento grupal óptimo durante el período competitivo.

Zhelezniak (s.f.) propone el desarrollo de cualidades morales de la personalidad del deportista como la motivación para la práctica del deporte; funciones psíquicas relacionadas con los requerimientos del voleibol (perceptuales, de atención, estrategia táctica, memoria, toma de decisiones rápidas y control de las propias acciones); concentración; estabilidad psíquica en la competición (seguridad o dureza competitiva) y estabilidad emocional en ésta y los entrenamientos; y cualidades volitivas indispensables para lograr la eficacia en situaciones de tensión (orientación hacia un objetivo, constancia, voluntad, autodominio, moderación, decisión y valor, iniciativa y disciplina).

Como equipos deportivos, los de voleibol necesitan desarrollar entre otras cosas, una motivación grupal, liderazgo, comunicación interpersonal y cohesión (Nieto y Olmedilla, 1997). Al ser un deporte interactivo (Kelly, 1985), requiere un alto grado de cohesión por la tarea, ya que se debe mantener el proceso de la actividad conjunta del equipo y de cada uno de sus eslabones, que someten sus intereses al objetivo del equipo (Weinberg y Gould, 1996).

Por otra parte, Chappius y Thomas (1989) aseguran que los elementos psicológicos interpersonales influyen en gran medida en el ambiente del equipo y por tanto, en su cohesión

y nivel de actuación, la que a su vez influye en el clima afectivo. Por su parte, Herbert (s.f.) explica que la interacción entre los integrantes de equipos de voleibol es estrecha y a menudo se realiza en un ambiente cargado de estrés y presión; por ello, la presencia de buenas habilidades interpersonales en cada uno de los jugadores de voleibol y la gente con que conviven (entrenadores, cuerpo técnico, etc.), puede jugar un rol importante en el logro de las metas del equipo y la falta de ellas puede conducir al desastre.

Hernández (1998) explica que durante el entrenamiento, las relaciones con percepciones o actitudes negativas crean barreras comunicativas impidiendo el apoyo social que modula los estados emocionales y como consecuencia, se incrementan los niveles de ansiedad del atleta que tienen efectos adversos sobre la asimilación y el rendimiento

La asertividad como habilidad interpersonal, puede favorecer la comunicación dentro del equipo de voleibol; por ello es estudiada en este trabajo como un estilo de comunicación relacional, en relación con aspectos relevantes para la cohesión, un aspecto grupal trascendente en el desarrollo de los equipos deportivos, como se describe en el capítulo anterior.

Capítulo IV. El carácter formativo del deporte estudiantil

El deporte que se practica en la educación media superior, aún cuando presenta competitividad tiene un carácter esencialmente formativo; al conocer sus características y los beneficios que obtienen quienes lo practican, se puede explicar su importancia para el desarrollo físico y psicosocial de los estudiantes.

Entre las diversas posibilidades que se presentan en el nivel medio superior, muchos adolescentes eligen practicar actividades deportivas; según Hurlock (1973), a esta edad los amigos, el desarrollo físico, el ambiente y los intereses personales son influencias favorables, aún cuando desde el inicio de la pubertad se debe utilizar la energía física en tareas de distinto tipo en el hogar, escuela o trabajos temporales.

Estas actividades, al desarrollarse en grupos formalmente organizados, brindan un cierto grado de seguridad, estatus y oportunidad de desarrollar aptitudes sociales; además de otros beneficios como la salud física, la salud mental, cimientos para las actividades recreativas del futuro adulto, formación del carácter, integración y solidaridad grupal, entre otros (Hurlock, 1973; Trujillo, s.f.). Quizás por ello, Weinberg y Gould (1996) señalan que la experiencia que tengan los jóvenes en este ámbito puede tener efectos trascendentales de por vida en su personalidad y desarrollo psicológico.

Por su parte, Gutiérrez (1995) explica que en la actividad física y el deporte se pueden promover valores sociales y personales, como el respeto a los demás, la cooperación, expresión de sentimientos, compañerismo y la cohesión de grupo; y resalta la importancia para ello, del apoyo de padres, profesores, organizadores del deporte, medios de comunicación, espectadores y practicantes mismos.

Al respecto, en la Universidad Nacional Autónoma de México se organizan eventos competitivos como los torneos interplanteles y los juegos puma; el objetivo de estas y otras actividades, según la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas (2004, ¶ 1), es:

Coadyuvar a la formación integral de los alumnos, a través de hacer de la cultura física, deportiva y recreativa, elementos que favorezcan el desarrollo de elementos tales como la honradez, lealtad, autocuidado, disciplina y superación personal, trabajo en equipo, respeto, y sentido de identidad con su escuela, con su universidad y con su país. Propicia asimismo condiciones de recreación que favorezcan el tránsito exitoso de los alumnos por la universidad.

Es importante mencionar, que el nivel de experiencia de quienes participan en estos eventos varía demasiado, mientras algunos jóvenes participan por vez primera en una actividad extracurricular, otros han practicado el deporte de manera regular y desarrollado la disciplina necesaria para fortalecer las habilidades requeridas para tener un desempeño óptimo.

Por otra parte, quienes realizan alguna actividad deportiva, además de las preocupaciones derivadas de su práctica enfrentan los problemas propios de la adolescencia (sexualidad, pareja, amigos, familia, etc.) y deben poner atención especial en los aspectos académicos, pues de no ser así su participación en la competición deportiva se ve limitada.

Capítulo V. Método

Objetivo:

Estudiar la relación que existe entre la conducta asertiva y aspectos relevantes de la cohesión hacia el equipo, en jugadores de voleibol estudiantil de la UNAM.

Pregunta de investigación:

La presencia de aspectos relevantes para la cohesión hacia un equipo, ¿está relacionada con el nivel de asertividad que tienen los jugadores de voleibol?

Justificación del problema:

Entre los jóvenes que estudian en planteles del nivel medio superior de la UNAM, alrededor de 500 se preparan para participar en los torneos internos de la institución, en la disciplina del voleibol; aún cuando existe competencia, estas actividades tienen como objetivo coadyuvar a la formación integral de los deportistas (UNAM, s.f.); quienes al pertenecer a estos equipos, desarrollan habilidades útiles en diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Por una parte, Weinberg y Gould (1996) explican que el voleibol es una disciplina interactiva, que requiere del trabajo conjunto y coordinado de los integrantes de un equipo para alcanzar los objetivos grupales, es decir, una gran cohesión hacia la tarea ; y por otra, Herbert (s.f.) explica que la presencia de buenas habilidades interpersonales en los jugadores de voleibol puede jugar un rol importante en las metas del equipo.

Al respecto, Chappius y Thomas (1989) mencionan que los aspectos interpersonales tienen gran importancia en el ámbito del equipo y por tanto en su cohesión y nivel de

actuación, lo que a su vez influye en el clima afectivo del equipo y en el equilibrio afectivo del jugador.

De esta manera, al estudiar aspectos relevantes para la cohesión de tarea, en relación a la asertividad, se pretendió proporcionar información para que las personas que trabajan con equipos deportivos de voleibol a nivel estudiantil, tengan una opción para promover la cohesión hacia la tarea (Claridad, aceptación y percepción de la ejecución del rol) y a su vez, el desarrollo psicosocial de los jóvenes a quienes capacitan para la competición.

Hipótesis de investigación:

En jugadores de voleibol estudiantil de la UNAM, la asertividad está relacionada con aspectos estructurales que son relevantes en la cohesión hacia el equipo.

Hipótesis específicas:

H₀1: Jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad, no presentan diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de escalas relevantes para la cohesión hacia el equipo.

H₁: Jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad, presentan diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de escalas relevantes para la cohesión hacia el equipo.

H₀2: Jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad no presentan diferencias estadísticamente significativas, en los puntajes de la escala claridad del rol.

H₂: Jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad presentan diferencias estadísticamente significativas, en los puntajes de la escala claridad del rol.

H₀₃: Jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad no presentan diferencias estadísticamente significativas, en los puntajes de la escala aceptación del rol.

H₃: Jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad presentan diferencias estadísticamente significativas, en los puntajes de la escala aceptación del rol.

H₀₄: Jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad no presentan diferencias estadísticamente significativas, en la percepción de la ejecución del rol, escala relevante para la cohesión hacia el equipo.

H₄: Jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad presentan diferencias estadísticamente significativas, en la percepción de la ejecución del rol, escala relevante para la cohesión hacia el equipo.

Variables:

Cohesión.

Definición conceptual: Proceso dinámico que se refleja en la tendencia grupal de mantenerse unidos en la persecución de sus metas y objetivos (Carron, 1982; citado en Weinberg y Gould, 1996).

Definición operacional: Puntajes brutos del Cuestionario sobre el Ambiente de Equipo (Carron, 1984), que evalúa las dimensiones:

- *Claridad del rol.* Componente cognitivo de la implicación del rol, refleja el grado en que existe un conocimiento y comprensión entre los miembros del equipo en lo que a expectativas de ejecución y reparto de tareas se refiere.
- *Aceptación del rol.* Componente afectivo de la implicación en el rol; la aprobación y satisfacción asociadas con el rol asignado

- *Percepción de la ejecución del rol* . Este componente establece la conexión con la conducta dominante de la implicación al rol.

Asertividad.

Definición conceptual: Conjunto de habilidades que permiten al individuo expresar claramente sus sentimientos, pensamientos u opiniones en forma no agresiva, así como defender sus derechos sin violar los derechos de los otros (Concha y Rodríguez, 2001; p.59). Las conductas típicamente asertivas, se componen por un elemento emocional (ausencia de incomodidad subjetiva) y de la manifestación conductual propiamente dicha, en conductas específicas (Gambrill y Richey, 1975):

- *Grado de incomodidad*. Estado de malestar subjetivo que la persona experimentaría en las situaciones descritas (elemento emocional).
- *Probabilidad de respuesta*. Probabilidad que la persona lleve a cabo la conducta descrita (elemento conductual)

Definición operacional: Nivel de asertividad, según el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, estandarizado para población mexicana por Guerra, en 1996; que permite realizar un diagnóstico de acuerdo al Grado de Incomodidad y Probabilidad de Respuesta:

- ✓ Asertivo: PR alta; GI bajo
- ✓ Promedio superior: PR alto, GI promedio; GI bajo, PR promedio
- ✓ Promedio: PR promedio GI promedio
- ✓ Promedio inferior: PR promedio, GI alto; GI promedio; PR bajo
- ✓ Actor ansioso: GI alto, PR alta
- ✓ Indiferente: GI bajo, PR bajo
- ✓ No asertivo: GI alto, PR bajo

En este estudio, se agrupó a los niveles que más necesidad tienen de cambios, en cualquiera de las dos escalas observadas (actor ansioso, indiferente e inasertivo) dentro de una categoría denominada “No asertivo”.

Según la escala de clasificación desarrollada por Guerra (1996), de acuerdo al puntaje obtenido, se designa un nivel de clasificación en cada escala de asertividad: El Grado de Incomodidad es alto si la puntuación se encuentra entre 111 y 200, promedio de 88 a 111 puntos y bajo de 40 a 87; la Probabilidad de Respuesta es alta con puntajes de 40 a 92, promedio de 93 a 113 y baja si se obtienen 114 a 200 puntos.

Participantes:

Participaron 146 jugadores de voleibol (68 mujeres y 78 hombres) que en el momento de la aplicación tenían entre 15 y 19 años; ellos(as) forman parte de el/los equipos que representan a su plantel de nivel medio superior, en torneos organizados por la UNAM, o bien, al equipo representativo de la institución.

Muestreo:

Por las características de la población se eligió un muestreo de oportunidad; quienes participaron en este estudio tenían como requisitos estudiar en el nivel medio superior, tener 15 años cumplidos o más, participar como parte del equipo de voleibol que representa a su plantel en torneos internos de la UNAM, y contestar los cuestionarios completos.

En total, se obtuvo la información de 180 conjuntos de cuestionarios; sin embargo, 34 cuestionarios no fueron considerados ya que pertenecían a jugadores que:

- a. Eran menores de 15 años (4 casos)
- b. No practican voleibol (6 casos)

- c. No estudian en el nivel medio superior (16 casos)
- d. No contestaron el cuestionario de asertividad (4 casos)
- e. Al pertenecer al equipo representativo del plantel y al representativo de la UNAM, contestaron dos veces los cuestionarios; en estos casos se consideró la primer aplicación (4 casos).

Tipo de estudio:

Descriptivo correlacional; se midieron la conducta asertiva y la cohesión para después analizar el grado de relación existente entre éstas (García y Alvarado, 2000)

Diseño:

De encuesta, con una sola aplicación

Instrumentos y material:

Se utilizó un conjunto de cuestionarios que incluía

1. Cuestionario de datos generales acerca de la investigación (apéndice 1)
2. Cuestionario de datos generales de los participantes(apéndice2). Su finalidad fue recoger información acerca de datos generales de los participantes, de su participación en el deporte, su percepción del estilo de liderazgo y de su participación en el equipo; aspectos útiles en la elaboración de la retroalimentación a los entrenadores.
3. Cuestionario sobre el Ambiente de Equipo, forma B (Carron y Grand, 1982; en Carron, 1991); evalúa la claridad de rol, aceptación de rol y percepción en la ejecución del rol; aspectos relevantes en la cohesión hacia el equipo. Está integrado por 30 ítems (10 en cada una de las escalas), que los participantes contestan en una escala de 7 puntos, que abarca

desde un extremo marcado con “completamente en desacuerdo” (1), a “completamente de acuerdo” (7).

4. Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, versión estandarizada para población Mexicana por Guerra en 1996; consta de 36 ítems que se contestan en 2 ocasiones en escala tipo likert para identificar el grado de incomodidad y la probabilidad de una respuesta asertiva.

Cada reactivo de la escala Grado de Incomodidad (GI) se contesta según una puntuación que va del 1 (nada) al 5 (demasiado); en el caso de la Probabilidad de Respuesta (PR) cada reactivo se contesta en una escala del 1 (siempre) al 5 (nunca).

Procedimiento:

1. Entrevista con los responsables de los equipos representativos de los Colegios de Ciencias y Humanidades planteles Sur (turno vespertino), Azcapotzalco (ambos turnos), Vallejo (ambos turnos); de los planteles 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 8 de la Escuela Nacional Preparatoria; y de los equipos varonil y femenil, de nivel medio superior representativos de la UNAM; en donde les fueron explicados los objetivos de la investigación y se solicitó su apoyo en el desarrollo de la investigación; en ocasiones la entrevista y aplicación coincidieron, por la disponibilidad de los jugadores y jugadoras.
2. Aplicación colectiva de un conjunto de cuestionarios en cada equipo.

Los jugadores recibieron información del propósito de la investigación y la importancia de su participación en ella.

Cada participante recibió un juego de hojas impresas, acomodadas de la siguiente manera

- ✓ Datos generales acerca de la investigación (Anexo 1).
- ✓ Cuestionario de datos generales (Anexo2).

-
- ✓ Inventarios que evalúan las variables de estudio. Con el fin de evitar efectos de orden, por medio de contrabalanceo completo (Clark-Center, 2002), se distribuyeron los inventarios en dos ordenes distintos: Inventario de asertividad-Cuestionario sobre el Ambiente de Equipo y Cuestionario sobre el Ambiente de Equipo-Inventario de asertividad; dentro de cada equipo la mitad de los jugadores contestaron en un orden, y los restantes en el otro; sin embargo, en el análisis de datos, se emplearon 69 y 77 juegos respectivamente.

Cada jugador siguió las instrucciones, impresas en la primer hoja del juego (por disponibilidad de tiempo por parte de los jugadores y/o entrenadores, no fueron leídas de forma grupal). En el transcurso de la aplicación, se resolvieron dudas.

3. A los responsables de los equipos que así lo solicitaron, se les entregó retroalimentación posteriormente, de acuerdo con las circunstancias del desarrollo de la investigación.

Capítulo VI. Resultados

Datos Generales

En esta investigación participaron 68 mujeres (46.6%) y 78 hombres (53.4%) que en el momento de la aplicación tenían entre 15 y 19 años (40 tenían 15 años, 43 eran de 16; 40 de 17; 15 de 18 años y seis de 19; dos no contestaron).

De ellos, 44 se encontraba cursando el 4º año o 1er semestre; 52 el 5º año o 3er semestre; y 42 el 6º grado o 5º semestre; tres eran egresados y cinco no contestaron.

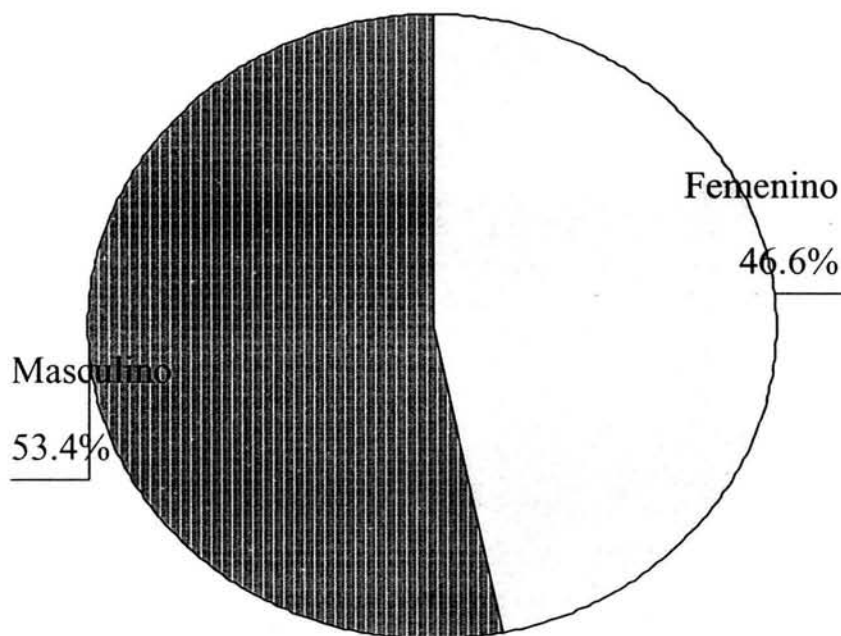


Figura 5. Distribución de la muestra según el sexo.

Únicamente 2 jugadores viven en unión libre o están casados, 140 son solteros y 4 no contestaron; 10 trabajan y para 134, la escuela es la única actividad formal que realizan (dos no contestaron).

Respecto a la participación en otros grupos no deportivos, solo 43 realizan otras actividades ya sea musicales, danza, teatro, grabado, etc.; 97 no lo hacen y 6 no contestaron.

Datos deportivos

La mayoría de los jugadores (136) practican únicamente voleibol; otros deportes que suelen practicar además de éste, son el básquetbol (tres participantes), fútbol (tres participantes), ciclismo (un participante), tae kwon do (un participante), o varios de los anteriores (dos participantes).

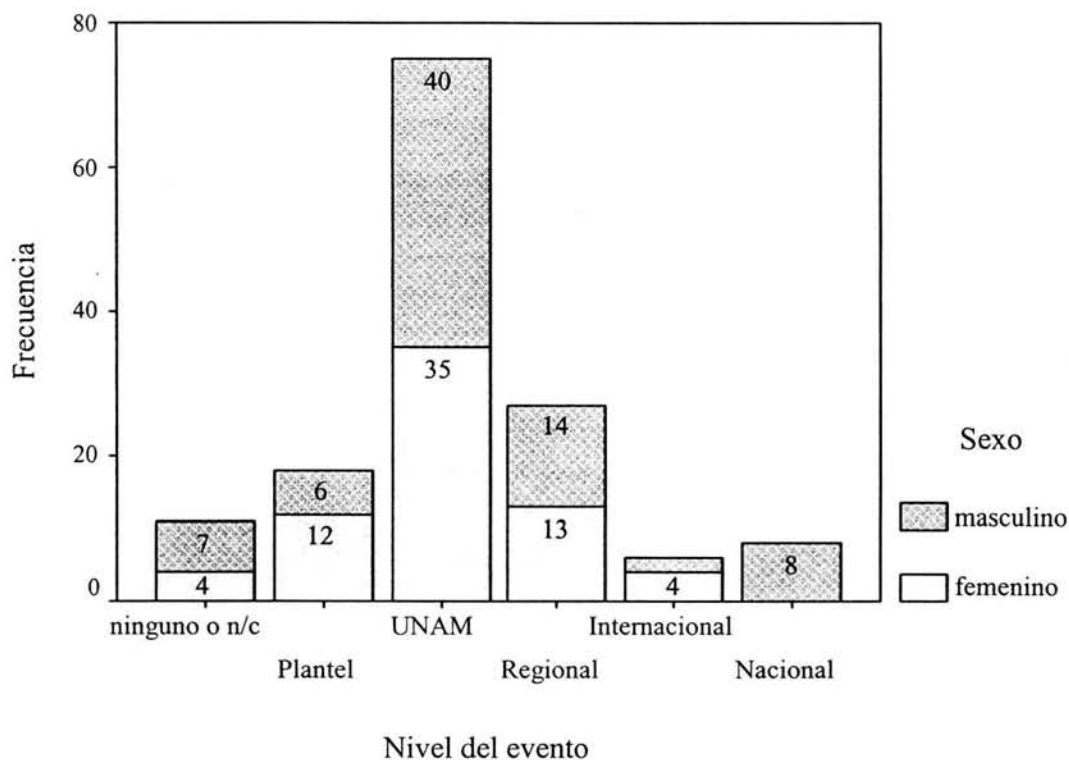


Figura 6. Distribución según el máximo nivel de competencia.

El máximo nivel de competencia para 75 son los torneos internos de la UNAM; 27 han participado en torneos estatales o regionales, 18 al interior de su plantel; nueve tienen experiencia en eventos nacionales y seis en internacionales; el resto (11) no contestó. Solo cinco reciben alguna beca por su participación en el deporte (138 no y 3 no contestaron).

Datos del equipo

En temporadas previas, 83 jugadores han participado con el equipo que fueron entrevistados, 57 no tienen esa experiencia y seis no contestaron.

Las posiciones que cubren son las siguientes: 23 (15.8%) no tienen posición fija o no contestaron; 4 son zagueros (2.7%); 19 son acomodadores (13%); 29 cubren el centro (19.9%); 51 son rematadores (34.9%); 2 participan como líbero (1.4%); 16 se especializan en dos o más posiciones (10.9%); y 2 (1.4%) se consideran reserva.

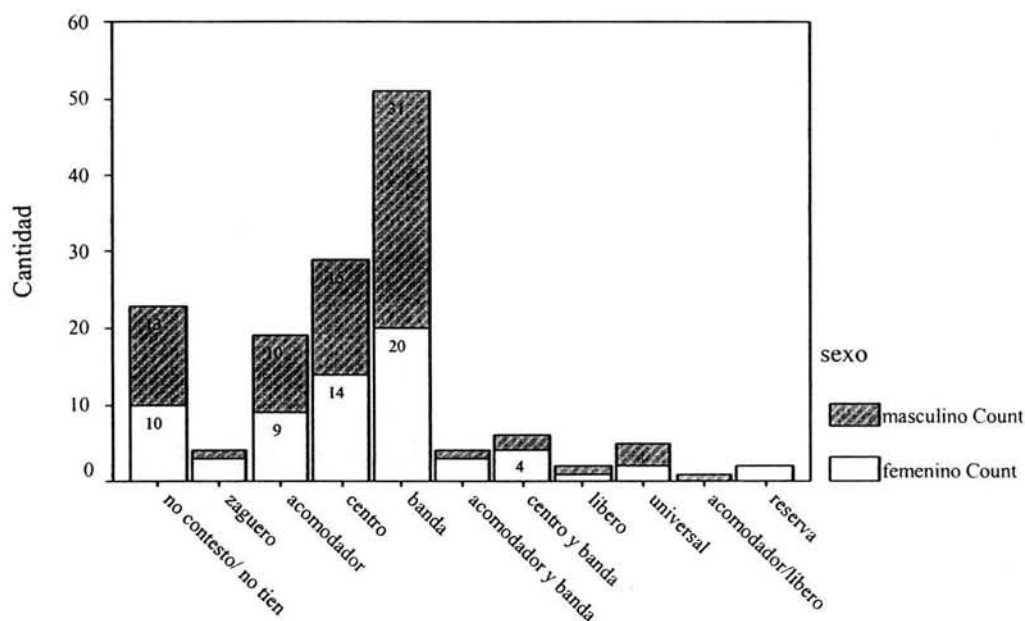


Figura 7. Distribución según la posición que cubren.

Los motivos que les mantienen en su equipo, son los siguientes: el gusto por la práctica del deporte (119 jugadores); el gusto por pertenecer a grupos y conocer gente (6); interés por ganar campeonatos (8); otros como la búsqueda de una beca, el gusto por representar a su escuela y varias de las anteriores (12); solo un jugador no contestó a la pregunta.

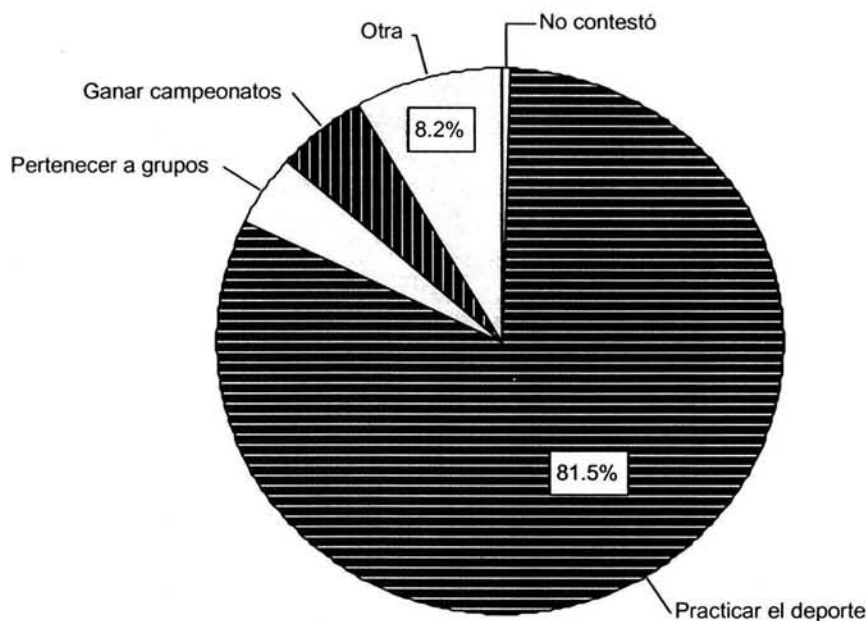


Figura 8. Distribución según los motivos de participación.

Acerca del liderazgo

La conducta del entrenador (a), respecto al elogio y recompensa ante las buenas ejecuciones, su muestra de interés hacia todos(as) e intento por establecer relaciones cordiales, el acento en su autoridad personal, la apertura hacia la participación de los jugadores en la toma de decisiones y la enseñanza de habilidades y destrezas, es percibida de la siguiente manera:

Tabla 3.

Percepción de la conducta del entrenador(a)										
	Elogio y recompensa		Relaciones cordiales		Muestra autoridad		Permite participación		Enseña destrezas y habilidades	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No cont.	10	6.8	6	4.1	9	6.2	9	6.2	8	5.5
Si	101	69.2	131	89.7	46	31.5	111	76.0	127	87.0
No	35	24.0	9	6.2	91	62.3	26	17.8	11	7.5
Total	146	100.0	146	100.0	146	100.0	146	100.0	146	100.0

Resultados de asertividad

La muestra empleada obtuvo una media de 99.42 puntos en la escala Grado de Incomodidad (con una desviación estándar de 22.65), siendo 40 y 146 los valores extremos; por su parte, en la Probabilidad de Respuesta se obtuvieron puntajes que van del 40 al 146, siendo el 99.03 el promedio general (con una desviación estándar de 17.49).

Tabla 4.

Distribución de las escalas de Asertividad

	Grado de Incomodidad	Probabilidad de Respuesta
N	146	146
Media	99.42	99.03
Mediana	101	99.50
Desviación est.	22.65	17.49
Mínimo	40	40
Máximo	146	146

Al categorizar los datos de acuerdo a la escala de clasificación desarrollada por Guerra (1996), se observó que 52 jugadores presentan un alto Grado de Incomodidad (35.6%), 47 Incomodidad promedio (32.2%) y 47 (32.2%) tienen baja Incomodidad ante situaciones que requieren conducta asertiva (figura 9).

La Probabilidad de Respuesta es baja en 26 jugadores (17.8%), promedio en 69 (47.3%) y 51 (34.9%) tienen alta probabilidad de presentar conductas asertivas (figura 10).

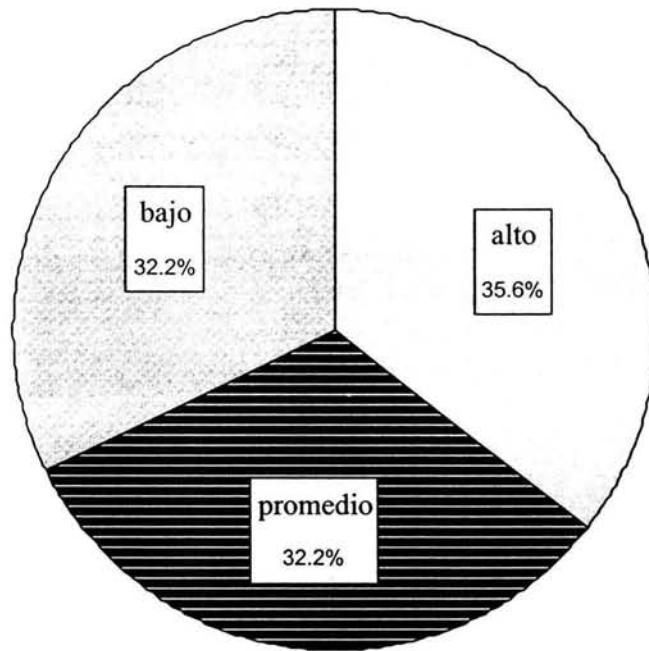


Figura 9. Distribución de la muestra según el Grado de Incomodidad

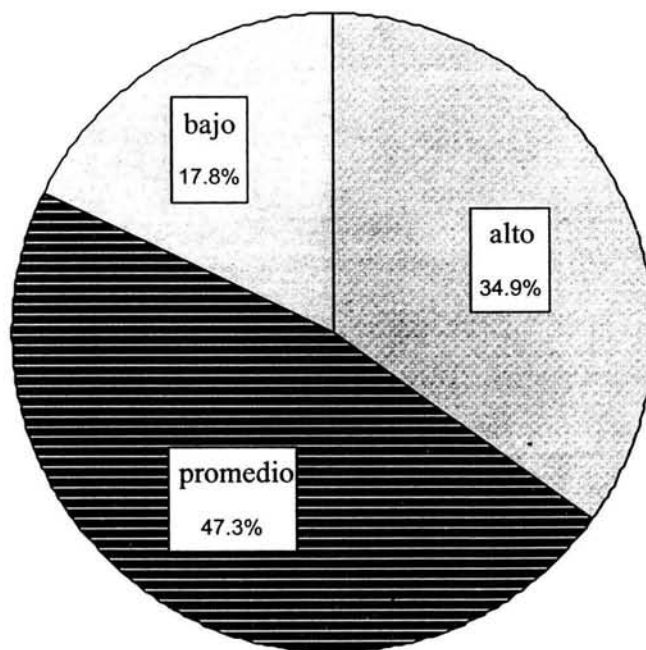


Figura 10. Distribución de la muestra según la Probabilidad de Respuesta

De acuerdo a las posibles combinaciones entre las escalas de asertividad (Guerra, 1996) se observó que 21 jugadores eran inasertivos, 2 indiferentes, 5 actores ansiosos, 32 pertenecen al promedio inferior, 29 al promedio y 26 al promedio superior y 31 son asertivos.

Después de reunir a los 28 jugadores que pertenecían a los niveles inasertivo, actor ansioso e indiferente, con el fin de formar grupos que pudieran analizarse estadísticamente, la muestra se distribuyó como muestra la figura 11.

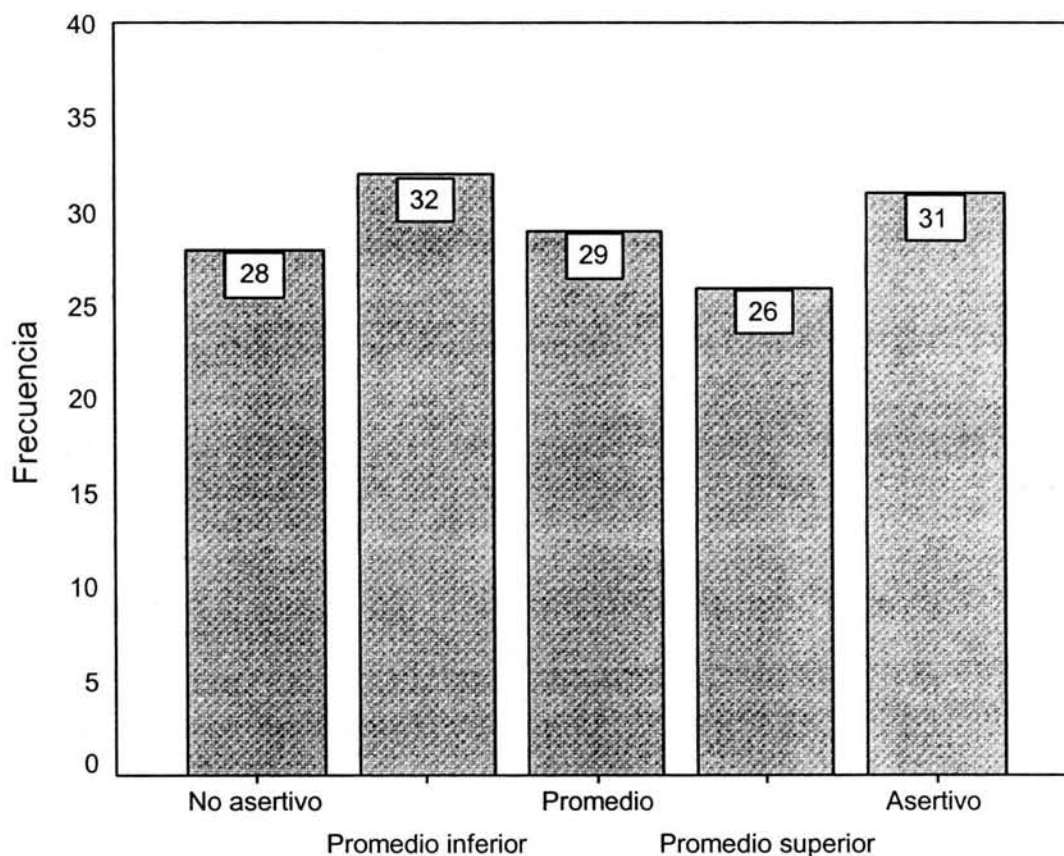


Fig. 11. Distribución de la asertividad, según las categorías propuestas.

Resultados de Cohesión

Respecto a los elementos relevantes para la cohesión, la claridad del rol tuvo un puntaje promedio de 52.01 con desviación estándar de 8.15, siendo 25 el puntaje más bajo y

68 el más alto. La percepción de la ejecución en promedio, tuvo un puntaje de 50.19 con desviación estándar de 8.53, y 20 y 66 fueron sus puntajes extremos. La aceptación del rol presentó de 27 a 68 puntos, y en promedio, 50.47, con desviación estándar de 9.30.

Tabla 5.

Distribución de las escalas relevantes para la Cohesión

	Claridad del Rol	Percepción de la Ejecución del Rol	Aceptación del Rol
N Valid	146	146	146
Media	52.01	50.19	50.47
Mediana	52.50	51.00	52.00
Desviación estándar	8.15	8.53	9.30
Mínimo	25	20	27
Máximo	68	66	68

Según los niveles de asertividad propuestos en esta investigación, se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 6.

Distribución de variables relevantes para la cohesión, según el nivel de asertividad

	ASERCIÓN	Media	Desviación estándar	N
Claridad del Rol	No Asertivo	49.79	10.11	28
	Promedio Inferior	49.28	8.11	32
	Promedio	52.52	7.12	29
	Promedio superior	53.92	7.96	26
	Asertivo	54.74	6.13	31
	Total	52.01	8.15	146
Percepción de la Ejecución del Rol	No Asertivo	48.39	9.38	28
	Promedio Inferior	48.34	8.13	32
	Promedio	47.72	7.87	29
	Promedio superior	53.69	8.18	26
	Asertivo	53.10	7.65	31
	Total	50.19	8.53	146
Aceptación del Rol	No Asertivo	49.07	9.23	28
	Promedio Inferior	48.09	9.90	32
	Promedio	49.76	8.01	29
	Promedio superior	51.85	9.74	26
	Asertivo	53.71	8.99	31
	Total	50.47	9.30	146

Capítulo VII. Análisis estadístico de datos

Se aplicó un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA), introduciendo los datos de las escalas relevantes para la Cohesión como variables dependientes y el nivel de asertividad como variable de efectos fijos en el programa estadístico SPSS versión 10.0.

Para ello, se revisó el cumplimiento de los supuestos para proceder a un análisis de esta naturaleza, sus resultados de carácter multivariado (la relación entre asertividad y las tres escalas relevantes para la cohesión en su conjunto) y univariado (relación entre la asertividad y cada escala de cohesión) y comparaciones a posteriori entre los niveles de asertividad.

Cumplimiento de los supuestos para proceder a un MANOVA.

Los resultados del test de Kolmogorov-Smirnov en Claridad ($Z= 0.863$, $p= .44$); Percepción ($Z= 0.967$, $p =.30$) y Aceptación del Rol ($Z=1.119$, $p =.164$), indican que la distribución univariada de las variables es normal, ya que los resultados obtenidos no son significativos para afirmar lo contrario.

Sin embargo, y como puede confirmarse en el diagrama de caja y bigotes correspondiente (figura 11), la normalidad en la distribución está presente en la Claridad del Rol y la Percepción de la Ejecución, en donde las líneas correspondientes a las medias se observan dentro de las cajas y relativamente al centro de ellas; no así para la Aceptación del Rol, cuya media se desvía ligeramente por encima del centro de la caja y cuyo valor Z (1.119) es superior al esperado (<1).

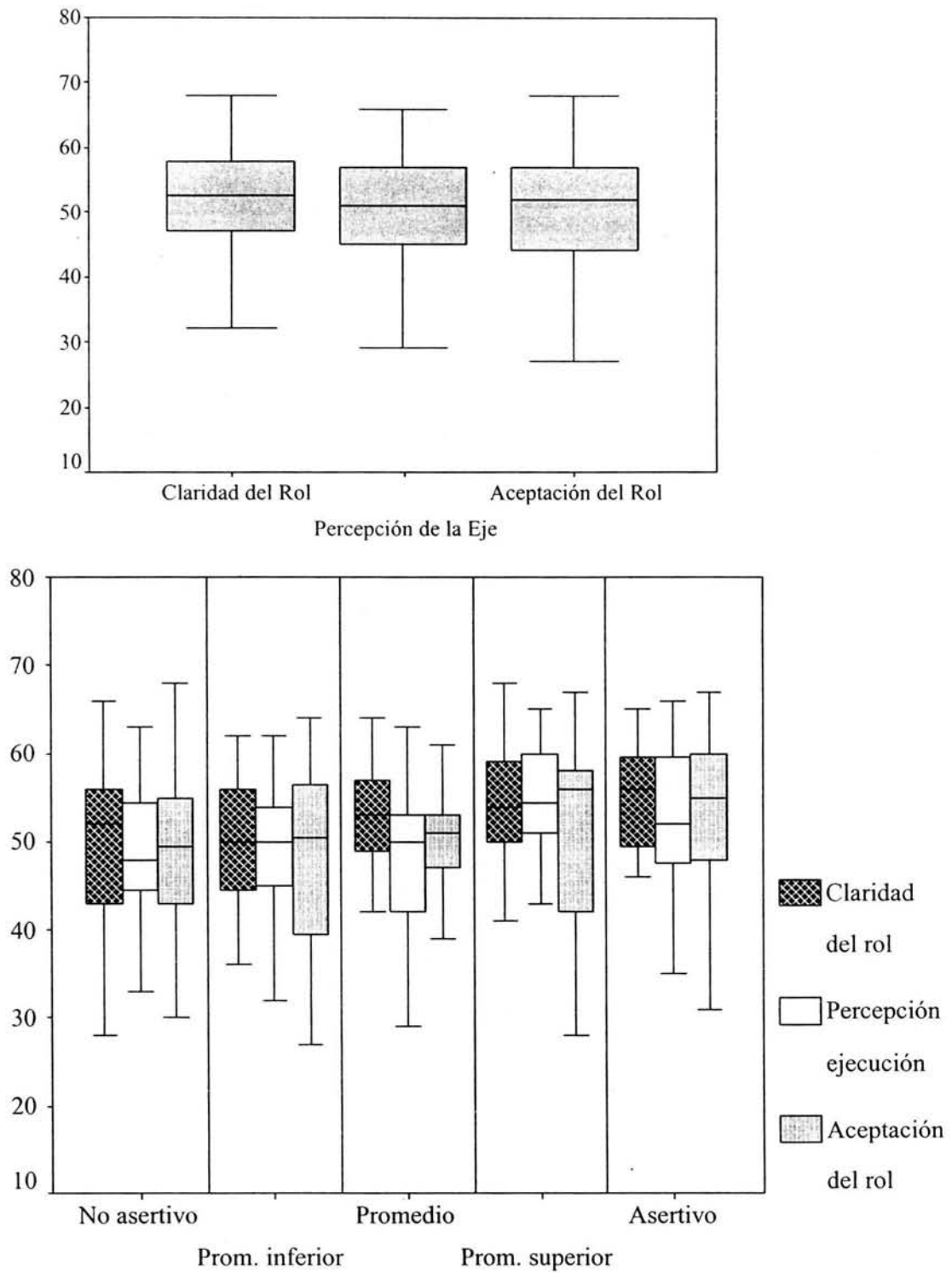


Figura. 12. Diagramas de caja y bigotes de la distribución de aspectos relevantes para la cohesión, y de su distribución de acuerdo al nivel de asertividad.

En cuanto a la distribución multivariada, al aplicar el test de Bartlett, con cinco grados de libertad, se obtuvo $\chi^2=208.060$; significativo al .000; satisfaciendo así el nivel necesario de intercorrelación entre las variables para justificar un MANOVA

El valor obtenido en el test de Box $27.076 [F(24,52617) = 1.075, p = .363]$, indica que los grupos formados según el nivel de asertividad, proceden de poblaciones en las que las varianzas/covarianzas de las variables relevantes para la cohesión no tienen diferencias estadísticamente significativas.

Por otra parte, las variables relevantes para la cohesión presentan homogeneidad de varianzas para los distintos niveles de asertividad, de acuerdo al test de Levene: Claridad del rol $[F(4,141) = 1.623, p = .172]$; Percepción de la ejecución $[F(4,141) = 0.117, p = 0.976]$; y Aceptación del rol $[F(4,141) = 1.227, p = .302]$.

Variabilidad en el conjunto de escalas relevantes para la cohesión.

Para observar la variabilidad de la combinación de variables relevantes para la cohesión a través de los diferentes niveles de asertividad, se eligió el estadístico Pillai's Trace, por ser robusto y permitir la inequidad del tamaño de grupos, que en esta investigación se presentó; su valor obtenido fue .152, con una distribución $[F(12,423) = 1.880, p = 0.035]$.

Como puede observarse en la tabla 7, a pesar de que el valor de este test es muy pequeño y por tanto significativo, únicamente el 5% de varianza en la colección de las variables relevantes para la cohesión, es calculada por los diferentes niveles de asertividad; utilizando un alfa de .05, el poder para detectar una verdadera diferencia es grande (.903).

Tabla 7.

Test Multivariado de Resultados

	Valor	F	gl hipótesis	gl error	Sig.	Eta Cuadrada	Noncent. Parameter	Poder Observado ^a
Pillai's trace	.152	1.880	12.000	423.000	.035	.051	22.556	.903
Wilks' lambda	.854	1.884	12.000	368.051	.035	.051	19.872	.851
Hottelling's trace	.164	1.881	12.000	413.000	.035	.052	22.574	.903
Roy's largest root	.100	3.526 ^b	4.000	141.000	.009	.091	14.104	.856

a. Computarizado utilizando alfa = .05

b. El estadístico es un límite superior de F que produce un límite inferior sobre el nivel de significación.

Diferencias en las escalas relevantes para la cohesión de acuerdo al nivel de asertividad.

Los resultados del análisis univariado (tabla 8) indican la existencia de diferencias significativas en los puntajes de Claridad y Percepción de la Ejecución del Rol, de acuerdo al nivel de asertividad de los jugadores; y aún cuando las prueba poshoc de diferencia significativa mínima (LSD) confirma la diferencia entre algunos niveles (tabla 9), es importante mencionar que solo una pequeña parte de la variabilidad en las tres escalas relevantes para la cohesión puede ser explicada por la asertividad: 7.4% en la Claridad del Rol, 9.1% en la Percepción de la ejecución y 5% en la Aceptación del Rol.

Tabla 8.

Test Univariado de Resultados

Fuente	Variable Dependiente	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrada	F	Sig.	Eta cuadrada	Noncent. Parameter	Poder Observado ^a
Contrast	Claridad del Rol	710.787	4	177.697	2.808	.028	.074	11.230	.756
	Percepción de la Ejecución del Rol	956.692	4	239.173	3.517	.009	.091	14.069	.855
	Aceptación del R	624.732	4	156.183	1.846	.123	.050	7.384	.549
Error	Claridad del Rol	8924.206	141	63.292					
	Percepción de la Ejecución del Rol	9587.939	141	68.000					
	Aceptación del R	11929.658	141	84.608					

a. Computarizado utilizando alfa = .05

La asertividad es fuente significativa de variabilidad para la claridad del rol ($p = .028$), con una $F(4,141) = 2.208$; aunque es conveniente considerarla con algunas reservas, ya que el poder estadístico correspondiente (.756) apenas se aproxima al .80 requerido. La prueba de comparación múltiple empleada (LSD), muestra diferencias de 4.641 puntos ($DE = 2.10$, $p = .029$) entre el promedio superior y el promedio inferior; y en el nivel asertivo con respecto al promedio inferior y no asertivo, teniendo diferencias de 5.46 ($DE = 2$, $p = .007$) y 4.96 ($DE = 2.07$, $p = .018$) puntos respectivamente.

En la Percepción de la Ejecución, se puede asegurar con un poder alto (.855) que la asertividad es fuente de variabilidad [$F(4,141) = 3.517$, $p = .009$]; Las prueba pos hoc empleada indica que el grupo asertivo presentó puntuaciones mayores a las del promedio, con 5.37 puntos ($DE = 2.13$, $p = .013$) y a las del no asertivo 4.70 ($DE = 2.15$, $p = .030$). Por su parte, el grupo promedio superior presenta puntuaciones mayores que el promedio, promedio inferior y el no asertivo, de 5.97 ($DE = 2.23$, $p = .008$), 5.35 ($DE = 2.18$, $p = .015$) y 5.30 ($DE = 2.25$, $p = .020$) puntos respectivamente.

En la Aceptación del rol por su parte, solo se presentan diferencias entre los grupos promedio inferior y asertivo; siendo este último el que presenta una puntuación media mayor, con 5.62 puntos de diferencia, ($DE = 2.32$, $p = 0.017$). Sin embargo el valor obtenido en el análisis univariado correspondiente no es significativo [$F(4,141) = 1.846$, $p = .123$], y el poder obtenido de 0.59 no es suficiente para tomar una decisión adecuada, ya que el riesgo de un error tipo II es muy alto. Por lo que se descarta la existencia de diferencias significativas en esta escala.

Tabla 9.

		Comparaciones por pares				Intervalo de Confianza al 95% para la diferencia de medias ^a	
Dependent Variable	(I) ASERTIVIDAD	(J) ASERTIVIDAD	Diferencia Media (I-J)	Error Estándar	Sig. ^a	Limite inferior	Limite superior
Claridad del Rol	No asertivo	promedio inferior	.504	2.059	.807	-3.565	4.574
		promedio	-2.732	2.108	.197	-6.899	1.435
		promedio superior	-4.137	2.167	.058	-8.421	.146
		asertivo	-4.956*	2.074	.018	-9.057	-.856
	Promedio Inferior	ininsertivo	-.504	2.059	.807	-4.574	3.565
		promedio	-3.236	2.040	.115	-7.268	.796
		promedio superior	-4.642*	2.101	.029	-8.794	-.489
		asertivo	-5.461*	2.005	.007	-9.424	-1.497
	Promedio	ininsertivo	2.732	2.108	.197	-1.435	6.899
		promedio inferior	3.236	2.040	.115	-.796	7.268
		promedio superior	-1.406	2.149	.514	-5.654	2.842
		asertivo	-2.225	2.055	.281	-6.288	1.838
	Promedio Superior	ininsertivo	4.137	2.167	.058	-.146	8.421
		promedio inferior	4.642*	2.101	.029	-.489	7.994
		promedio	1.406	2.149	.514	-2.842	5.654
		asertivo	-.819	2.116	.699	-5.001	3.364
	Asertivo	ininsertivo	4.956*	2.074	.018	-.856	8.554
		promedio inferior	4.615*	2.005	.007	-1.497	8.421
		promedio superior	2.225	2.055	.281	-1.838	6.288
		asertivo	.819	2.116	.699	-3.364	5.001
Percepción de la Ejecución del rol	No asertivo	promedio inferior	4.911E-02	2.134	.982	-4.169	4.268
		promedio	.669	2.185	.760	-3.650	4.988
		promedio superior	-5.299*	2.246	.020	-9.739	-.860
		asertivo	-4.704*	2.150	.030	-8.954	-.454
	Promedio Inferior	ininsertivo	-4.911E-02	2.134	.982	-4.268	4.169
		promedio	.620	2.114	.770	-3.560	4.799
		promedio superior	-5.349*	2.177	.015	-9.653	-1.044
		asertivo	-4.753*	2.078	.024	-8.861	-.645
	Promedio	ininsertivo	-.669	2.185	.760	-4.988	3.650
		promedio inferior	-.620	2.114	.770	-4.799	3.560
		promedio superior	-5.968*	2.227	.008	-10.371	-1.565
		asertivo	-5.373*	2.130	.013	-9.584	-1.161
	Promedio Superior	ininsertivo	5.299*	2.246	.020	-.860	8.739
		promedio inferior	5.349*	2.177	.015	-1.044	9.653
		promedio	5.968*	2.227	.008	-1.565	10.371
		asertivo	.596	2.193	.786	-3.740	4.931
	Asertivo	ininsertivo	4.704*	2.150	.030	-.454	8.954
		promedio inferior	4.753*	2.078	.024	-.645	8.861
		promedio superior	5.373*	2.130	.013	-1.161	9.584
		asertivo	-.596	2.193	.786	-4.931	3.740
Aceptación del Rol	No asertivo	promedio inferior	.978	2.380	.682	-3.728	5.683
		promedio	-.687	2.437	.778	-5.505	4.131
		promedio superior	-2.775	2.505	.270	-7.727	2.178
		asertivo	-4.638	2.398	.055	-9.379	.103
	Promedio Inferior	ininsertivo	-.978	2.380	.682	-5.683	3.728
		promedio	-1.665	2.358	.481	-6.327	2.997
		promedio superior	-3.752	2.429	.125	-8.554	1.049
		asertivo	-5.616*	2.318	.017	-10.199	-1.033
	Promedio	ininsertivo	.687	2.437	.778	-4.131	5.505
		promedio inferior	1.665	2.358	.481	-2.997	6.327
		promedio superior	-2.088	2.484	.402	-6.999	2.824
		asertivo	-3.951	2.376	.099	-8.649	.747
	Promedio Superior	ininsertivo	2.775	2.505	.270	-2.178	7.727
		promedio inferior	3.752	2.429	.125	-1.049	8.554
		promedio superior	2.088	2.484	.402	-2.824	6.999
		asertivo	-1.864	2.446	.447	-6.699	2.972
	Asertivo	ininsertivo	4.638	2.398	.055	-.103	9.379
		promedio inferior	5.616*	2.318	.017	-1.033	10.199
		promedio superior	3.951	2.376	.099	-.747	8.649
		asertivo	1.864	2.446	.447	-2.972	6.699

Basado en la estimación de medias marginales

*. La diferencia es significativa a nivel .05

a. Ajustado para múltiples comparaciones: Diferencia significativa mínima (LSD).

DISCUSION

Para alcanzar el objetivo de esta investigación, que es estudiar la relación que existe entre la conducta asertiva y aspectos relevantes de la cohesión hacia el equipo, en jugadores de voleibol estudiantil de la UNAM, es conveniente iniciar explicando la información que confirma la importancia de este estudio, así como los resultados obtenidos en cada variable estudiada, para posteriormente comentar su relación, con el fin de verificar el cumplimiento o no de las hipótesis planteadas.

Entre las múltiples actividades que se desarrollan en la UNAM con el fin de “coadyuvar en la formación integral de los alumnos...” (DGADYR, 2004), el voleibol es la opción que eligen anualmente alrededor de 500 jóvenes que estudian en el nivel medio superior.

En esta investigación participaron 186 jugadores con edades de 15 a 19 años; 68 son mujeres y 78 hombres cuya preparación competitiva se ha visto reflejada en eventos organizados en su plantel (18), al interior de la UNAM en torneos Interprepas, Intra-CCH y/o Juegos Puma (75), o bien en torneos regionales, nacionales e internacionales (42).

Para 136 jugadores encuestados, el voleibol es el único deporte en que participan y para la mayoría, es la única actividad extracurricular que realizan (sólo 10 trabajan, y 43 participan en actividades grupales no deportivas); es decir, canalizan su energía hacia actividades escolares, del hogar y excepcionalmente al trabajo.

Lo anterior reitera la importancia de que quienes trabajan con equipos de voleibol presten atención a aquellos aspectos psicosociales que además de permitir mejorar el rendimiento deportivo, favorezcan el desarrollo general de los jugadores; de acuerdo con Gutiérrez, (1995), Hurlock (1973), y Trujillo (s.f.), la participación en el voleibol es una de las

pocas opciones que tienen estos estudiantes para desarrollar aptitudes sociales y habilidades para el trabajo en equipo, así como valores sociales y personales.

De acuerdo a la literatura la cohesión y las habilidades interpersonales son aspectos útiles en el desarrollo de los equipos de voleibol. Respecto a la primera, estos equipos de carácter interactivo (Kelly, 1985) necesitan mantener a sus integrantes unidos con el fin de alcanzar los objetivos grupales, es decir, una alta cohesión hacia la tarea (Weinberg y Gould, 1996).

Por otra parte, Herbert (s.f.) sugiere que la presencia de habilidades interpersonales en cada jugador puede jugar un rol importante en el logro de las metas del equipo, debido a que la interacción entre los integrantes es estrecha y a menudo se realiza en un ambiente cargado de estrés y presión. En ese sentido, la asertividad, permite la expresión de lo que se desea o necesita de manera abierta y respetuosa, y además, es útil para el desarrollo social de las personas en ambientes no deportivos.

A continuación, una explicación de los resultados encontrados en cada variable estudiada: la asertividad y aspectos relevantes para la cohesión.

La asertividad, considerada como el conjunto de habilidades que permiten expresar claramente los sentimientos, pensamientos y opiniones en forma no agresiva, así como defender los derechos sin violar los de los otros (Concha y Rodríguez, 2001), implica en un nivel aceptable, la expresión de lo que se desea o necesita (alta Probabilidad de Respuesta) sin experimentar ansiedad o estrés, (bajo Grado de Incomodidad); entre los jóvenes participantes en este estudio, sólo 31 cumplieron estos parámetros, 26 presentaron asertividad promedio superior, 29 en términos promedio, 32 con promedio inferior y 28 son no asertivos.

Estos datos sugieren que mientras en 86 jugadores se presentan características favorables o aceptables para el mantenimiento del equilibrio entre el entorno social y el

bienestar individual (Hidalgo y Abarca, 1999), en 60 es conveniente favorecer el desarrollo de la conducta asertiva, ya que las deficiencias presentes, pueden crear barreras de comunicación durante los entrenamientos y como consecuencia, un incremento en los niveles de ansiedad, y efectos adversos sobre la asimilación y el rendimiento, como sugiere Hernández (1998).

La ansiedad condicionada (Gil, León y García, 1995), es la principal explicación para los resultados obtenidos; mientras que solo 26 jugadores (17.8%) tienen dificultades para responder asertivamente, 52 (35.6%) presentan un Grado de Incomodidad alto ante situaciones que requieren conducta asertiva.

Este resultado es de particular importancia para quienes estén interesados en el desarrollo psicosocial de estos jóvenes, debido a que la dificultad que ellos tienen para expresar lo que quieren, comunicarse en el terreno de juego, ser sensibles a la crítica, etc. además de ser perjudicial para su funcionamiento deportivo, influye en el general, como explica Buceta, (1996).

Con relación a la cohesión, cabe recordar que los equipos de voleibol además de ser equipos de cooperación-oposición (Hernández, 1998), tienen un carácter colectivo (Chappius y Thomas, 1989), e interactivo (Kelly, 1985); lo que implica una clara diferenciación de roles, gran interacción entre sus integrantes y la orientación hacia las metas grupales más que hacia las individuales.

Por lo anterior, resulta conveniente que los integrantes del equipo se mantengan unidos para alcanzar los objetivos grupales, es decir, que se mantengan cohesionados hacia la tarea (Weinberg y Gould, 1996); y su interpretación individual de la estructura grupal resulta relevante para dicho proceso.

Carron (1991) explica que cuando los miembros de un equipo comprendan sus funciones y lo que se espera de ellos (Claridad del Rol), las aceptan (Aceptación del Rol) y

perciben que las están cumpliendo (Percepción de la Ejecución del Rol), es más posible que se mantengan unidos en la búsqueda de los objetivos del equipo; considerados bajo el concepto de Cohesión en este estudio, estos aspectos presentaron puntajes promedio de 52.01 ($DE = 8.15$), 50.47 ($DE = 9.30$) y 50.19 ($DE = 8.53$), respectivamente.

Respecto a la relación entre la asertividad y los aspectos relevantes para la cohesión en esta investigación se consideró a la conducta asertiva como un estilo de comunicación, que de acuerdo al marco conceptual desarrollado por Keyton (1999), sería útil para que los jugadores generen un ambiente de equipo dentro del cual puedan realizar su tarea y mantenerse cohesionados en este proceso.

Los resultados indican que jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad, presentan diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de escalas relevantes para la cohesión hacia el equipo; el valor obtenido en la traza de Pillai, (.152), además de ser pequeño y por lo tanto relevante, tuvo una distribución [$F(12,423) = 1.880, p = 0.035$], que es significativa para comprobar la hipótesis alternativa correspondiente (H1).

Sin embargo, únicamente el 5% de varianza en la colección de las variables relevantes para la cohesión, es calculada por los diferentes niveles de asertividad. De acuerdo al modelo que Carron, Widmeyer y Brawley propusieron en 1984, se puede afirmar que no existe una relación importante entre aspectos de cohesión hacia la tarea y la asertividad, sin descartar por ello la posibilidad de relación entre ésta última y la cohesión social.

Por otra parte, se encontró que jugadores de voleibol con distintos niveles de asertividad presentan diferencias en los puntajes de la escala claridad del rol, con una distribución significativa ($F=2.208, p = .028$); considerando que el riesgo de aceptar una

hipótesis falsa (error tipo II) es aproximado al aceptable (el poder estadístico del análisis correspondiente fue .756, ligeramente menor al .80 necesario).

Al respecto, la prueba de diferencias significativas mínimas (LSD) indica que jugadores con niveles de promedio superior y asertivo, conocen o comprenden mejor lo que se espera que hagan en un equipo, que jugadores con promedio inferior y no asertivos; los asertivos tienen más claro su rol, en relación a los que tienen promedio inferior y los no asertivos, con diferencias de 5.46 ($DE = 2.00, p = .007$) y 4.96 ($DE = 2.07, p = .018$) puntos respectivamente; por otra parte, quienes presentan asertividad promedio superior, obtuvieron puntuaciones 4.64 puntos más altas ($DE = 2.10, p = .029$) que los del nivel promedio inferior.

De acuerdo a lo anterior, se sugiere que las conductas asertivas (hacer peticiones, en este caso información, manifestar desacuerdo, defender su opinión, etc.) además de permitir la expresión de lo que se desea y necesita, son uno de los aspectos favorables para que los jugadores estén conscientes de sus funciones y lo que se espera de ellos; evitando así, consecuencias de la ambigüedad del rol (no satisfacción, estrés y propensión al abandono de la organización), que pueden ser perjudiciales para el equipo (Beard 1999; citado en Eys y Carron, 2001); aunque la relación existente entre ambos elementos es del 7.4% únicamente.

En referencia a la Percepción de la Ejecución del Rol, la asertividad, resultó ser fuente de variabilidad significativa en la Percepción de la Ejecución del Rol, con una distribución $F=3.517, p = .009$ y el poder necesario para tomar una decisión adecuada (.855), aunque el tamaño de efecto mostrado (9.1%) es pequeño.

Los jugadores asertivos presentan puntuaciones más altas que los promedio (5.37 puntos; $DE = 2.13, p = .013$) y no asertivos (4.7 puntos; $DE = 2.15, p = .03$); asimismo, los

jugadores con promedio superior de asertividad, presentan puntuaciones mayores que promedio 5.97 ($DE = 2.23$; $p = .008$) y no asertivos (5.3 ; $D.E . = 2.25$, $p = .02$).

En opinión de Sheinberg (2003a), la retroalimentación es útil para que los atletas reconozcan en donde están y como están progresando en relación a las metas individuales y de equipo; esto explicaría que los jugadores asertivos y con promedio superior de asertividad, son quienes perciben que cumplen mejor el rol asignado, con respecto a los jugadores promedio y no asertivos; al reconocer sus limitaciones personales, expresar sentimientos, manifestar desacuerdo y defender su opinión, etc., tienen más posibilidades de aclarar dudas acerca de la retroalimentación que reciben y consecuentemente, la percepción del cumplimiento de sus tareas es mejor que los jugadores no asertivos y promedio superior; implicándose así en sus funciones para alcanzar las metas del equipo.

Por último, el componente afectivo de la implicación en el rol (Aceptación del Rol) mostró que los jugadores asertivos aprueban su rol y se sienten más satisfechos con él, a diferencia de los jugadores con promedio inferior de asertividad (5.62 puntos de diferencia; $DE = 2.32$, $p = 0.017$); sin embargo el valor obtenido en el análisis univariado correspondiente no es significativo [$F(4,141) = 1.846$, $p = .123$], y el poder obtenido de 0.59 no es suficiente para tomar una decisión adecuada, ya que el riesgo de un error tipo II es muy alto. Por ello, se descarta la existencia de diferencias significativas en esta escala, aceptando la cuarta hipótesis nula.

Por lo anterior, y de acuerdo a la Hipótesis de investigación se concluye que en jugadores de voleibol estudiantil de la UNAM, la asertividad tiene una relación débil con aspectos estructurales que son relevantes en la cohesión hacia la tarea del equipo.

Conclusiones

El conjunto de aspectos relevantes para la cohesión de tarea, definidos como Claridad del Rol, Aceptación del Rol, y Percepción de su Ejecución, presenta diferencias de acuerdo al nivel de asertividad; sin embargo, la relación entre estas dos variables es débil.

Con un efecto pequeño, la asertividad es fuente de variabilidad en las escalas Claridad y Percepción de la Ejecución del rol. Jugadores con niveles de asertividad promedio superior y asertivo, comprenden mejor lo que se espera de ellos, que los jugadores con promedio inferior; y perciben que cumplen el rol asignado mejor que aquellos no asertivos o con asertividad promedio; en el sentido opuesto, los jugadores con nivel promedio inferior presentan puntuaciones más bajas que jugadores promedio superior en la escala percepción de la ejecución; y los jugadores inasertivos presentan diferencias desfavorables en la claridad del rol, respecto a los asertivos.

Una explicación a la baja relación entre asertividad y los aspectos de la estructura grupal considerados como relevantes para la cohesión en este estudio, se ubica en el modelo propuesto por Carron, Widmeyer y Brawley, en 1985, según el cual, existe una diferenciación entre cohesión social y cohesión hacia la tarea. En ese sentido, la asertividad no presenta relación con la cohesión hacia la tarea, aunque no se descarta (y no puede ser verificado en este estudio), su relación con la cohesión social.

Por otra parte, es conveniente poner atención en el desarrollo de la asertividad dentro de los jóvenes que practican este deporte, los datos sugieren que un número importante (60) de jugadores presenta problemas para ser asertivo, teniendo a la ansiedad como principal razón de ello (35.6% de los jugadores presentan un alto Grado de Incomodidad).

Sugerencias y limitaciones

Al considerar a la asertividad como una habilidad que además de favorecer el desarrollo social de un equipo, puede ser utilizada como estilo de comunicación útil para alcanzar los objetivos grupales en aspectos de tarea, se aporta información para que el personal que trabaja con estudiantes que practican voleibol como actividad formativa complementaria, puedan favorecer el desarrollo psicosocial de estos jóvenes, sin creer que se descuide el objetivo planteado para el equipo, (p.e. ganar un campeonato).

Entre los aspectos que pudieran ser mejorados en estudios posteriores, se encuentran el uso de instrumentos que abarquen más información en el estudio de cohesión o que evalúen el constructo en sus múltiples dimensiones. Si bien el instrumento aquí utilizado aportó información importante, no se pudo tener acceso a los datos estadísticos que confirmaran su validez y confiabilidad.

Por otra parte, el uso de un instrumento que evalúe asertividad en condiciones comunes en la práctica deportiva, o de otras técnicas de medición, podría arrojar información más precisa de este estilo de comunicación relacional, dentro de los equipos deportivos. El inventario utilizado en este estudio para medir habilidad, aún cuando no considera un contexto deportivo, tiene las ventajas de ser un instrumento estandarizado para población mexicana, y de considerar dos dimensiones de la asertividad: la emocional y la conductual.

Un estudio longitudinal también aportaría información útil para conocer la relación entre el proceso comunicativo de la asertividad y el proceso evolutivo de la cohesión grupal; y la inclusión de la cohesión social en conjunto con la de tarea, como variables a relacionar con la asertividad y/o algunas otras habilidades interpersonales (p. e. negociación, solución de conflictos).

REFERENCIAS:

- Alberti, R. & Emmons M. L. (1990). *Viviendo con autoestima: Como fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona*. [Título original: *Your Perfect Right*; C. Valenzuela & J. Valero, trads.]. México: Pax.
- Blanco, A. (1983). Evaluación de las habilidades sociales. En: R. Fernández & J. A. Carrobbles (Comp.), *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. pp. 567-606.
- Bloom, G.A. & Stevens, D. E. (s. f.) *Case study: A team building mental skills training program with an intercollegiate equestrian team*.
- Bredmeier B. JL. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of sport & exercise psychology*. 16 (1), 1-14.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson
- Caballo, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En: V. E. Caballo. (Comp.), *Manual de técnicas de tratamiento y modificación de la conducta*. [Cap. 18]. Madrid: Siglo XXI.
- Carron A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: interpretations and considerations. *Journal of sport psychology*. 4, 123-134
- Carron, A. V. (1984). Cohesion in sport teams. En: J. Silva & R. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport psychology*. Illinois. Human Kinetics. pp. 340-351.
- Carron, A. V. (1991). El equipo deportivo como un grupo eficaz. En: J. M. Williams. *Psicología aplicada al deporte*. [L. Guñales, trad.]. Madrid: Biblioteca nueva. pp. 131-155.
- Carron, A. V. & Brawley L. R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*. 31(1), pp.89-106.
- Carron, A. V., Bray, S. R. & Eys, M. A. (2002). Team cohesion and team success in sport. [Versión electrónica]. *Journal of Sports Sciences*. 20 (2), p.119(8). Recuperado en Marzo, 2004.
- Carron, A. V. , Widmeyer, W. N. & Brawley L. R. (1985). The development of a instrument to assess Cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*. 7, 244-266.

- Castanyer, E. (1997). *La asertividad: expresión de una sana autoestima* [4a ed.]. España: Descleé De Brower.
- Clark-Center, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. [T. Pineda & V. Juárez, Trads.]. Oxford University Press.
- Chappius, R. & Thomas, R. (1989). *El equipo deportivo*. España: Paidós.
- Concha, C. F. & Rodríguez, G. (2001). *Asertividad en estudiantes de Ciudad Universitaria: un enfoque epidemiológico*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología- UNAM.
- Connely D. (1988). Increasing intensity of play of nonassertive athletes. *Sport psychologist*. 2 (3), 255-265.
- Dailey, J.A. (1979). The development and validation of a sport assertion scale. *Dissertation Abstracts International*. 39. (12-A.). p. 7220- 7221. US: Univ. Microfilms. N° 1980-5078-001.
- Davidson, J. (1999). *Asertividad ¡fácil!*. [Título en ingles: GIG to assertiveness]. México. Prentice Hall.
- DGADYR. (2004). Página de la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <http://www.unam.mx/dgadyr/>
- Egozcue, M. M. (1997). *Asertividad y el género en jóvenes estudiantes de Ciudad Universitaria*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Eisler, R., Hersen, M. P. & Blanchard, E. (1975). Situational determinants of assertive behaviors. *Journal of consulting and clinical psychology*. 43(3), 330-340.
- Escárcega E. (1996). Efectos de un programa de formación de valores en jóvenes deportistas. Universidad Autónoma de Chihuahua. Tesis de maestría disponible en: <http://psicodeporte.nu/biblioteca/articulos/start.asp?articuloid=3&>
- Eys M. A. y Carron A. V. (2001). Role ambiguity, task cohesion, and task self-efficacy. *Small group research*. Vol. 32 (3), 356-373.
- Federación Mexicana de Voleibol (2003). [Página actualizada el 20 de marzo de 2003]. Recuperado en <http://www.sgr.galeon.com/fm vb/index.html>
- Flores, G. M. (1989). *Asertividad, agresividad y soluciones problemáticas en una muestra mexicana*. Tesis de Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología. UNAM.
- Flores, G.M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología. UNAM.

- Flores, M. , Díaz-Loving, R. & Riera, S. (1987). MERA: una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*. 4 (1), 29-35
- Fuentes, M. (1993). *Psicología social del grupo. investigación y desarrollo de teorías*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Fondo para la modernización de la educación superior / Universidad de la Habana.
- Gambrill, E. D. (1977). Behavior modification, handbook of assessment intervention and evaluation. California: Jossey-Bass.
- Gambrill, E. (1995). Assertion skills training. En: W. O'Donohue, L. Krasner, (Eds), *Handbook of psychological skills training. Clinical techniques and applications*. Mass. Allyn and Bacon.
- Gambrill, E. & Richey, C. A. (1975). An Assertion inventory for use in assesment and research. *Behavior Therapy*. 6, 550-561.
- Gammage, K.L., Carron, A.V. & Estabrook, P.A. (2001). Team cohesion and individual productivity: The influence of the norms for productivity and the identifiability of individual effort. *Small Group Research*. 32(1), p.3-12.
- García, E. (1979). *Evaluación del grado de asertividad en una muestra de funcionarios de la Administración pública de Asturias*. Recuperado el 1 junio-2003.
- García, M. y Alvarado, J. (2000). *Métodos de investigación científica en Psicología Experimental*. España: EUB.
- García, M. y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En: F. Gil, J. León & L.Jarana. (Coords.), *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide. pp. 48-58.
- García-Mas, (1997). Análisis psicológico del equipo deportivo. Las bases del entrenamiento psicológico. En Cruz Feliu (Ed), *Psicología del deporte*. [Cap. 7.] Madrid, síntesis. pp. 193-211
- Gay, M.L., Hollandsworth, J. G. & Galassi, J.P. (1975). An assertiveness inventoy for adults. *Journal of counseling psychology*. 22(8), 340-344.
- Gil F., León J. & García M. (1995). Evaluación de las habilidades sociales. En A. A. Row, *Evaluación en psicología clínica y de la salud*. Madrid: CEPE. pp. 377-413.
- Guerra, M. (1996). *Estandarización del inventario de asertividad de Gambrill y Richey para población de la ciudad de México*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte: La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. España: Gymnos.

- Herbert, M. (s. f.). *Voleibol ganador*. [Capítulo extraído del libro: Voleibol ganador; Tr: Horacio Calab.]. Recuperado en agosto de 2003. disponible en www.metrovoley.org.ar
- Hernández J. (1998). Fundamentos del deporte. *Análisis de las estructuras del juego deportivo* [2ª ed.]. España: INDE.
- Hidalgo, C. G. & Abarca, N. (1999). *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. [3ª ed.]. Chile: Alfaomega.
- Hurlock, E. B. (1973). *Psicología de la adolescencia*. (Edición revisada). [Tr. José Penthos]. México: Paidós.
- Jakubowski, P. & Lange, A. (1978). *The assertive option: Your rights & responsibilities*. [2a. ed.] Ch. Illinois: Press Company.
- Kalliopuska M. (1987). Relation of empathy and self-esteem to active participation in Finnish baseball. *Perceptual & motor skills*. 65(1), 107-113.
- Kelly, D. A. (1985). Physical, cognitive, emotional and interpersonal requirements of different athletic activities. *Journal of sport psychology*. 7, p. 269-282.
- Keyton, J. (1999). Relational Communication in Groups. En L. R. Frey, y D. S. Gouran (Eds.). *The Handbook of group communication theory and Research*. (Cap. 8) London: Sage Publicatins.
- Lowter, J & Lane, A. (2002) Relationships between mood, cohesion and satisfaction with performance among soccer players. *Athletic Insight: Online Journal of Sport Psychology*. 4(3) 2002, [np]. Disponible en www.athleticinsight.com
- Miller (1982). Assertiveness training for coaches: The issue of healthy communication between coaches and player. 4 (2), 107-114.
- Morales, J. & Moya, M. (1996). El estudio de la interacción grupal. En: J. Peiró, J. Morales & J. Fernández. (Eds.), *Tratado de psicología social*. [Vol. 1]. Madrid: Síntesis.
- Newton, M. y Sandberg, J.C. (1999). *Musing self initiative activities to build team cohesion*. [Publicado en 1999 en: Spring Volleyball USA]. Recuperado en agosto de 2003, de www.usavolleyball.org/educat/articles/article_newton_sandberg.htm
- Nieto, G. & Olmedilla, A. (1997). Intervención psicológica en deportes de equipo. En: De los fayos (Coord.) *Manual de psicología del deporte, conceptos y aplicaciones*. España: Murcia. pp. 233-272.
- París, C. & Casey, B. (1979). *Project: you. A manual of rational assertiveness training*. Washington: Bridges Press.

- Rang, C. O. (2001). *The relationship between group cohesion, leadership style and win/loss record in collegiate soccer players*. Tesis de grado master. San Diego State University. Department of Exercise and Nutritional Sciences. Mayo 2001. Recuperado de la fuente: <http://www-rohan.sdsu.edu/thesis/spotpsy/rang.htm>
- Rimm, D. C. & Masters, J.C. (1980). *Terapia de la conducta: Técnicas y hallazgos empíricos*. [1ª. Edición en español; A. Flores, trad.]. México; Trillas.
- Romero-García, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En: M. Montero (Coord.), *Construcción y crítica de la psicología social*. España: Anthropos. pp. 189-231.
- Salmurri, F. (1991). <http://www.geocites.com/esalac/asertividad.html> TITULO, FE. RECU
- Sanz, J., Gil, F. y García-Vera, M. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En: F. Gil & J. León. *Habilidades sociales: Teoría, Investigación e intervención*. Madrid: Síntesis. pp.26-51.
- Schienberg, P. (2003a). Building a Sports Team.Considerations in putting together a winning team. *Psyched Athletic Performance enhancement*. 3(5). Recuperado en marzo de 2004, de www.Psychedonine.org
- Schienberg, P. (2003b).Communication And Athletic Groups Part I: An Overview. *Psyched Athletic Performance enhancement*. 3 (6). Recuperado en marzo de 2004, de www.Psychedonine.org
- Sidgreaves, D., Movsessian, T., Harrod, R. & Dawson, D. (s. f.). *The Psychological Effect of Victory & Defeat on Team Cohesion* . Australian Catholic University School of Exercise Science (NSW).
- Smith M. J. (1980). Cuando digo no, me siento culpable.
- Tschorne P. (1997). *Dinámica de grupo en trabajo social. Atención primaria y salud comunitaria*. España: Amarú Ediciones.
- Valdés, H. (1996). *La preparación psicológica del deportista*. España: INDE.
- Villavicencio E. R. (2003). Asertividad en instructores de capacitación a nivel nacional. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Vizcarro, C. (1994). Evaluación de las habilidades sociales. En: R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación conductual hoy*. [Cap. 10]. Madrid: Pirámide.
- Weinberg y Gould (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona, Esp. :Ariel
- Wolpe, J. (1975), *Practica de la terapia de la conducta*. [1ª edición en español; tr. Galindo & Biano F.]. México: Trillas.

Yukelson, D., Weinberg R. & Jackson A. (1984). A multidimensional Group Cohesion Instrument for Intercollegiate basketball teams. *Journal of Sport Psychology*. 6, 103-117.

Yukelson Ph. D. (2002). *Group Cohesion and Team Building*. Morgan Academic support Center for Student-Athletes. Penn State. Recuperado en marzo de 2004 de <http://www.mascsa.psu.edu/cohesion.html>

Zhelezniak Y. D. (s. f.). *Voleibol: Teoría y método de la preparación*. España: Deporte y entrenamiento.

Apéndice A. Datos Generales de la Investigación que recibieron los(as) participantes

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Los cuestionarios que aquí se presentan, son instrumentos que aportarán información relevante para la realización de una investigación que tiene como objetivo estudiar la relación que puede existir entre la conducta asertiva y la cohesión hacia el equipo deportivo al que se pertenece.

Presentados en distinto orden, los cuestionarios a llenar son:

1. Hoja de datos personales
 2. Cuestionario sobre el ambiente de equipo.
Elaborado por Albert V. Carron y Grand en 1982, integrado por 30 preguntas.
 3. Inventario de asertividad de Gambrill y Richey.
Estandarizado por Guerra en 1996, consta de 40 preguntas que se contestan en dos momentos distintos.
- Verifique si tiene los cuestionarios completos (6 hojas en total, una de ellas impresa por ambos lados).
 - Lea las instrucciones de cómo contestar cada uno de ellos, si tiene alguna duda, pregunte a la persona que le entregó el cuestionario.
 - Por favor conteste todas las preguntas y cuide de no dejar alguna hoja en blanco.
 - Éstos cuestionarios son anónimos, confidenciales e individuales, por lo que se le solicita evitar comentarios sobre el mismo.

**La información que usted nos proporciona,
es muy importante en el desarrollo de esta investigación.**

Muchas gracias por su colaboración.

Apéndice B. Cuestionario de datos personales

A continuación se presentan preguntas referidas a sus datos personales, éstas tienen que ver con sus datos generales, información acerca de su vida deportiva y aspectos de su participación en este equipo. Recuerde: el cuestionario es anónimo y no hay respuestas correctas.

Si la pregunta tiene opción múltiple, **subraye la opción** que corresponda su respuesta.

Si la pregunta es abierta, **escriba** con letra de molde su respuesta sobre el renglón.

DATOS GENERALES	1. Sexo: F M	2. Edad en años cumplidos: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Escuela o colegio al que pertenece _____			
	4. Grado en que está inscrito actualmente 1) 4º/1er sem. 2) 5º/3er sem 3) 6º/5 sem.			
	4) egresado 5) otro _____			
	5. Estado civil: 1) solter@ 2) casad@/unión libre 3) otro _____			
	6. ¿Trabaja usted actualmente? 1) Sí 2) No			
	7. ¿participa usted en algún grupo no deportivo (teatral, musical, etc.?)			
	_____ <input type="checkbox"/>			
I. DATOS	8. ¿Cuál es el deporte que usted practica? _____ <input type="checkbox"/>			
	9. ¿Hace cuánto practica regularmente este deporte? Años _____ meses _____			
	10. ¿Cuál es el máximo nivel de competencia en el que ha participado?			
	1) torneo al interior del plantel 2) torneo o campeonato interno de la UNAM 3) torneo o campeonato estatal o regional 4) torneo internacional 5) otro ¿cuál? _____			
II. DATOS DEL EQUIPO	11. ¿Cuántas horas a la semana dedica a practicar este deporte?			
	1) más de 20 2) 15-20 3) 10-15 4) menos de 5 pero todos los días 6) solo el tiempo que duran los encuentros			
	12. ¿Recibe algún apoyo económico (beca) por su participación en el deporte? 1) Sí 2) No			
	13. Plantel al que representa _____			
	14. ¿Ha jugado en este equipo en temporadas previas? 1) Sí 1) No <input type="checkbox"/>			
	15. ¿En que posición juega regularmente durante los encuentros? _____ <input type="checkbox"/>			
	16. ¿Cuántas horas a la semana entrena usted en este equipo?			
	1) 10 o más 2) 6-8 3) 3-5 4) 2 o menos 5) no entreno con este equipo			
	17. ¿Cuál de los siguientes motivos le mantienen en este equipo?			
	1) me gusta practicar este deporte 2) me gusta pertenecer a grupos y conocer gente 3) me interesa ganar campeonatos 4) otro _____			
II. DATOS DEL EQUIPO	18. Considera que el entrenador de este equipo:			
	1) elogia y recompensa constantemente a los jugadores por las buenas ejecuciones		si	no
	2) muestra interés por el bienestar de <u>tod@s l@s</u> jugadores y trata de establecer relaciones cordiales con <u>ell@s</u>		si	no
	3) se mantiene apartado de <u>l@s</u> jugadores y cuando trabaja con ellos, acentúa su autoridad personal		si	no
	4) permite a los miembros del equipo que participen en decisiones sobre los objetivos del grupo, los métodos prácticos y las estrategias del juego		si	no
5) enseña destrezas y habilidades que permiten mejorar la ejecución		si	no	